

Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

*Modernisierungsdefizite in der
„Behindertenhilfe“*

Sozialräume beforschen

*Freiheitsentziehende
Maßnahmen*

PRAXIS UND MANAGEMENT

*Prüfen von Texten in
Leichter Sprache*

Betreutes Wohnen in Familien

INFOTHEK

*Erwiderungen – Meinungen –
Kritik*

Buchbesprechung

Bibliografie

Veranstaltungen

NOVEMBER 2018
57. Jahrgang

4/18

NEU aus dem Lebenshilfe-Verlag



**Bundesvereinigung Lebenshilfe
(Hrsg.)**

Aufsichtspflicht und Haftung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung

*Eine Arbeitshilfe für Eltern und
Mitarbeitende in Diensten und
Einrichtungen*

1. Auflage 2018, 17 x 24 cm,
broschiert, 136 Seiten
ISBN: 978-3-88617-567-3;
Bestellnummer LEA 567
13,- Euro [D]; 16,- sFr.

»Man steht mit einem Bein im Gefängnis!« Dieser häufig geäußerte Satz bringt die individuelle Verunsicherung der Mitarbeiter(innen) aus den sozialen, pflegenden und betreuenden Berufen zum Ausdruck. Doch diese Befürchtungen sind meist grundlos, wenn man sich an einige Grundregeln hält, wie unsere Arbeitshilfe für Eltern und Mitarbeitende in Diensten und Einrichtungen zeigt. Sie gibt einen Überblick über die bestehende Rechtslage, um mehr Handlungssicherheit beim Umgang bzw. der Arbeit mit Menschen mit Behinderung zu schaffen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der zivilrechtlichen Haftung.

Im umfangreichen Anhang finden Sie über 20 Fälle aus der Rechtsprechung der letzten Jahre zusammengefasst und kommentiert.



**Wolfgang Hinte, Oliver Marco Pohl
(Hrsg.)**

Der Norden geht voran

*Sozialraumorientierung in der
Eingliederungshilfe im Landkreis
Nordfriesland*

1. Auflage 2018, 17 x 24 cm,
broschiert, 160 Seiten
ISBN: 978-3-88617-326-6;
Bestellnummer LBS 326
15,- Euro [D]; 18,- sFr.

Im Landkreis Nordfriesland ist es in einem beachtlichen Zusammenspiel zwischen dem Leistungsträger »Landkreis Nordfriesland« und lokalen Anbietern von Eingliederungshilfe-Leistungen gelungen, nach einem intensiven Ringen ein Praxismodell zu entwickeln mit einer gemeinsam getragenen fachlichen Orientierung, verbindlichen Kooperationsstrukturen und durchdachten Finanzierungsformen.

Das Buch vermittelt aus unterschiedlichen Perspektiven Eindrücke über verschiedene Facetten sowohl des Prozesses der Entwicklung der kommunalen Landschaft in Nordfriesland als auch die »harten Fakten«, also die Strukturen, Finanzierungsformen und Abläufe, die den Rahmen bilden für die Arbeit in der EGH im Landkreis Nordfriesland.

Akteure aus dem Landkreis beschreiben jeweils aus ihrer Sicht die wesentlichen Essentials dieses Projekts und ziehen dazu ein Zwischenresümee (u. a. Vertreter(innen) des Landkreises, der Spitzenverbände, der lokalen Leistungserbringer sowie der forschenden Begleitinstanz). Inhaltlich gerahmt wird die Publikation durch einen Fachbeitrag von Wolfgang Hinte, der die leitenden Fachprinzipien darstellt.



Pictogenda 2019

Ein Terminplaner (fast) ohne Worte

1. Auflage 2018, Ringbuch im Format
21 x 23 cm, Umschlag: Pappe mit
wattiertem Kunstleder bezogen,
Seiten aus stabilem Papier,
ISBN 978-94-9271120-5,
Bestellnummer LFK 079
35,50 Euro [D]; 42,- sFr.
Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder:
31,95 Euro [D]

Nur Kalendarium (Innenteil) zum Einheften
1. Auflage 2018, 17 x 22 cm,
Bestellnummer LBH 019
23,50 Euro [D]; 29,- sFr.
Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder:
21,15 Euro [D]

Nur Umschlag: 18,- Euro [D]; 24,- sFr.

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. Mehr dazu unter www.pictogenda.de.



Lebenshilfe
Verlag der
Bundesvereinigung

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

EDITORIAL

<i>60 Jahre Lebenshilfe – Rückschau und Ausblick</i>	148
Theo Klauß	

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

<i>Vollzugsdefizit? – Örtliche Implementation als unterschätzte Herausforderung für behindertenpolitische Innovationen</i>	150
Johannes Schädler	
<i>„Kommune Inklusiv“ – Sozialräume beforschen und begleiten</i>	156
Hendrik Trescher, Teresa Hauck	
<i>Herausforderndes Verhalten und freiheitsentziehende Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung</i>	163
Wolfgang Dworschak et al.	

PRAXIS UND MANAGEMENT

<i>Wie wird Leichte Sprache geprüft? – Abbildung der gegenwärtigen Prüfpraxis</i>	168
Daniel Bergelt	
<i>Prüfen von Leichte-Sprache-Texten: Gewusst wie! – Ziele der Textprüfung, Systematisierung der Prüfmethode und Konzeption von Prüfinstrumenten</i>	174
Janine Kaczmarzik	
<i>Betreutes Wohnen in Familien – Dargestellt am Beispiel von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in Kanada und Deutschland</i>	181
Georg Theunissen, Christina Feschin	

INFOTHEK

<i>Inklusive frühkindliche Bildung und Erziehung</i>	186
<i>Projektverbund SEKiB – Stationäre Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung</i>	187
<i>„WiN – Weiterbilden im Netzwerk“</i>	189
<i>Erwiderungen – Meinungen – Kritik</i>	190
<i>Buchbesprechung</i>	192
<i>Bibliografie</i>	193
<i>Veranstaltungen</i>	194

IMPRESSUM

.....	195
-------	-----



Theo Klaub

60 Jahre Lebenshilfe – Rückschau und Ausblick

Liebe Leserin, lieber Leser,

dreizehn Jahre nach dem Ende des nationalsozialistischen Regimes, in dessen Euthanasieprogramm mehr als 200 000 Menschen mit Behinderung ermordet wurden, markiert die Gründung der Lebenshilfe im Jahr 1958 eine entscheidende Wende in der Unterbringung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Aktiviert durch den Niederländer Tom Mutters gründen Eltern und Fachleute den ersten Eltern- und Selbsthilfverband für Menschen mit geistiger Behinderung. Heute gehören der Lebenshilfe 125 000 Mitglieder an, die in 502 Orts- und Kreisvereinigungen organisiert sind.

Die Gründung der Lebenshilfe schafft Teilhabechancen

Die erste Satzung von 1959 benennt „die Förderung aller Maßnahmen und Einrichtungen, die eine wirksame Lebenshilfe für geistig Behinderte aller Altersstufen bedeuten“ als Zweck und Aufgabe der Lebenshilfe. Die Gründung der Lebenshilfe reflektiert die Lebenssituation der Menschen, die in der Folge ‚geistig behindert‘ genannt werden, um abwertende Bezeichnungen zu überwinden. Sie sucht Antworten auf deren gesellschaftliche Exklusion und vorenthaltene gesellschaftliche Teilhabe. Niemand soll mehr in einer psychiatrischen Klinik oder entlegenen Anstalt untergebracht werden, Kinder und Eltern sollen bessere Lebensperspektiven erhalten. Die Antwort darauf, dass Menschen mit Behinderung die Chance zur Teilhabe an Bildung, Arbeit, selbstständigem Wohnen usw. vorenthalten wird, lautet zunächst: Wir schaffen eigene Teilhabeangebote.

Als Alternative zu den abgelegenen Anstalten entstehen in Städten und Gemeinden Tagesstätten, dann Kindergärten und Schulen. Sie sollen geistig behinderten Kindern ebenso einen geschützten Rahmen bieten wie nachfolgend die ‚Beschützenden Werkstätten‘ (inzwischen WfbM), Wohnstätten, schließlich Freizeitangebote, familienentlastenden Dienste u. v. m. Und man will „mit allen geeigneten Mitteln für ein besseres Verständnis der Öffentlich-

keit gegenüber den besonderen Problemen der geistig Behinderten werben“ (Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V. 1959).

Vom Schutz bietenden Verein zur Selbstvertretungsorganisation

In sechzig Jahren bleibt die Lebenshilfe ihren Zielen treu – und verändert sich grundlegend. Sie beginnt mit Eltern, Fachleuten und Ehrenamt damit, Menschen mit geistiger Behinderung und ihren Familien die für sie und ihre Entwicklung notwendige Unterstützung und Schutz zu bieten. Ihr erstes Logo bringt das zum Ausdruck: Ein Kind wird fürsorglich und liebevoll an die Hand genommen und auf dem Weg in ein möglichst selbstständiges Leben begleitet. Aus der „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ wurde inzwischen ein starker Selbsthilfverband mit aktiven Selbstvertreter(inne)n. Das Paradigma der Selbstbestimmung prägt seit Anfang der 1990er Jahre Selbstverständnis, Arbeit und Forderungen der Lebenshilfe, in der Menschen mit Behinderung erfolgreich einen aktiven Part übernehmen. Der Kongress ‚Ich weiß doch selbst, was ich will‘ im Jahr 1994 in Duisburg wird erstmals von einem Selbstvertreter mit geleitet, und inzwischen bestimmen Selbstvertreter(innen) im Bundesvorstand und in vielen Vorständen von Landesverbänden sowie Orts- und Kreisvereinigungen den Kurs und die Arbeit ihres Verbandes. Dass sie heute eine der Säulen der Lebenshilfe bilden, gehört zu deren Selbstverständnis.

Verbindliche Rechtsbasis für Teilhabe und Inklusion

Im Grundsatzprogramm von 1990 fordert die Bundesvereinigung Lebenshilfe eine verbindliche internationale Rechtsgrundlage dafür, dass Menschen mit geistiger Behinderung überall und selbstbestimmt teilhaben und selbstverständlich dazu gehören können. Die im Jahr 2006 durch die Vereinten Nationen beschlossene und seit 2009 in unserem Land gültige Behindertenrechtskonvention (BRK) wird für die

Lebenshilfe selbst wiederum zur Aufgabe und Herausforderung. Das aktuelle Grundsatzprogramm (2011) formuliert dazu als Grundsätze:

- > Die Lebenshilfe sichert Menschenrechte.
- > Die Lebenshilfe verwirklicht Teilhabe.
- > Die Lebenshilfe gestaltet das Zusammenleben in einer Gesellschaft für alle.

Damit bekräftigt die Lebenshilfe ihren Charakter als Menschenrechtsorganisation, die für und mit Menschen, die durch ihre Beeinträchtigung und Teilhabebarrrieren von Exklusion bedroht sind, deren Recht auf selbstbestimmte Teilhabe in allen Lebensbereichen verwirklicht. Dazu werden nicht mehr nur eigene Teilhabeangebote zu Bildung, Arbeit und Beschäftigung, beim Wohnen und in der Freizeit vorgehalten. Die Lebenshilfe trägt nun – im Sinne der BRK – „zur Gestaltung einer inklusiven und solidarischen Gesellschaft bei“ und will „Strukturen und Prozesse in der Gesellschaft so [...] gestalten, dass sie der Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von Anfang an gerecht werden“ (Grundsatzprogramm 2011). Sie wirkt in Nachbarschaften und soziale Systeme hinein, um diese zu befähigen, jeden Menschen willkommen zu heißen. Auch ihre weiterhin vorhandenen Dienste und Einrichtungen orientieren sich mit ihren Angeboten konsequent am Ziel einer inklusiven Gesellschaft: „Das gilt auch und insbesondere für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen und hohem Hilfebedarf“ (ebd.).

Das Bundesteilhabegesetz

Für das seit Januar 2017 schrittweise in Kraft getretene Bundesteilhabegesetz (BTHG) gilt Ähnliches wie für die BRK. Die Lebenshilfe hat bei dessen Entstehen und Ausgestaltung mitgewirkt und steht nun vor der Aufgabe, es umzusetzen, seine Chancen zu nutzen und seine Anwendung kritisch zu begleiten, damit es für die Menschen wirkt und keine ökonomischen Interessen über die der Menschen gestellt werden.

Das BTHG soll Teilhabebarrrieren abbauen, „aus dem bisherigen ‚Fürsorgesystem‘ herausführen und die Eingliederungshilfe zu einem modernen Teilhaberecht weiterentwickeln“ (CDU/CSU; SPD 2013, 111) und Menschen

mit Behinderung von Sozialhilfeempfängern zu Teilhabeberechtigten machen. Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sind Hauptziele der Leistungen nach dem BTHG, die sich konsequent „am persönlichen Bedarf orientieren und entsprechend eines bundeseinheitlichen Verfahrens personenbezogen ermittelt werden“ sollen (ebd.). Das BTHG stärkt u. a. das Wunsch- und Wahlrecht von Menschen mit Behinderungen; nur manche Leistungen können weiterhin ‚gepoolt‘, also kollektiv erbracht werden, wenn dies zumutbar ist (§ 116 Abs. 2). Bei der Teilhabeplanung wird die Beteiligung der Teilhabeberechtigten gestärkt. Die Chancen auf eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt werden vor allem durch das Budget für Arbeit (§ 140 SGB XII) gestärkt. WfbM-Beschäftigte erhalten erstmals Mitbestimmungsrechte, u. a. das Recht auf „Frauenbeauftragte“. Das BTHG verbessert die finanzielle Situation von Menschen mit Behinderung und Angehörigen durch erhöhte Vermögensfreigrenzen und verringert auch dadurch Teilhabebarrrieren. In der WfbM wird das Arbeitsförderungsgeld verdoppelt und die Freigrenze beim Werkstattlohn erhöht.

Herausforderungen für die Lebenshilfe

Institutionen wie Schulen, Werkstätten, Wohnstätten für Menschen mit Behinderung und besondere Angebote im Rahmen von Kultur und Freizeit werden umso weniger benötigt, je mehr allgemeine gesellschaftliche Einrichtungen sich öffnen und von Menschen mit Behinderung genutzt werden. Doch gerade für die Umsetzung des Inklusionsgedanken braucht es das Know-how und den Einsatz der Fachverbände für Menschen mit Behinderung. In vielen Themenbereichen zeigt die Lebenshilfe Probleme an und arbeitet an Lösungen:

- > Sie wird als Lobby benötigt, mit ihrer Kompetenz und ihrer Einflussnahme bei der Formulierung von Gesetzen und bei deren Umsetzung – wie etwa beim BTHG, bei dem auch noch Schwächen korrigiert werden müssen.
- > Menschen mit Behinderung laufen Gefahr, Abwertung und Gewalt zu erfahren, auch in Lebenshilfeeinrichtungen. Wirksame Informationen und Instrumentarien zur Gewaltprävention werden bereitgestellt, es gibt eine unabhängige Beschwerdestelle sowie Qualifikationsmaßnahmen.

- > Menschen mit Migrationshintergrund und Behinderung sind noch mehr von Exklusion bedroht bzw. betroffen. Durch vermehrtes Engagement sollen ihre Bedürfnisse und Bedarfe in aktuelle gesellschaftliche Diskussionen eingebracht und Teilhabebarrrieren abgebaut werden.
- > Digitalisierung birgt für Menschen mit Behinderung im Arbeits- wie im Privatleben besondere Herausforderungen. Die Lebenshilfe stellt sich beispielsweise dieser Aufgabe bei der Gestaltung von Arbeitsangeboten und -abläufen für Menschen mit Behinderung.
- > Unbehindert im Sozialraum zusammenzuleben, das sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Die Lebenshilfe bietet Anstöße und Instrumentarien für die Sozialraumentwicklung, z. B. in Form von Informationsmaterialien und mit dem erprobten Index für Inklusion.
- > Ein besonderes Anliegen der Selbstvertreter(innen) der Lebenshilfe ist das Wahlrecht. Sie streiten für ein Wahlrecht für alle Menschen mit Behinderung – unabhängig vom Betreuungstatus.

Die Lebenshilfe wirkt mit Erfolg seit 60 Jahren daran mit, dass alle Menschen das Recht auf Teilhabe einlösen können. Sie wird auch zukünftig gebraucht, damit Menschen mit Beeinträchtigung in allen Lebensbereichen dazugehören können und Teilhabechancen gesichert werden.

*Prof. Dr. Theo Klauß, Heidelberg
(Mitglied im Bundesvorstand der
Bundesvereinigung Lebenshilfe)*

LITERATUR

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung

e. V. (2011): Das Grundsatzprogramm der Bundesvereinigung Lebenshilfe. www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Shop/Buecher/Grundsatzprogramm_2012.pdf

CDU/CSU; SPD (2013): Koalitionsvereinbarung. www.bundesregierung.de/resource/blob/72488/336570/be89704c0e89fe01a1594f00c5acc938/2013-12-17-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1
Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V. (1959): Satzung. http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1950er/downloads/Satzung.pdf (abgerufen am 24.10.2018).



Johannes Schädler

Vollzugsdefizit?

Örtliche Implementation als unterschätzte Herausforderung für behindertenpolitische Innovationen¹

I Teilhabe 4/2018, Jg. 57, S. 150 – 155

I KURZFASSUNG Die Implementation von Innovationen in komplexen sozialen Feldern erfordert bei den relevanten Akteur(inn)en ein Verständnis von Implementation als bewusst gesteuerten örtlichen Lernprozess, der konflikthaft sein kann und fähige Akteur(inn)e(n), geeignete Strukturen und Zeit benötigt. Dies geht weit über die enggeführte Vorstellung von ‚Implementation als administrativem Vollzug‘ hinaus. Mit sozialwissenschaftlichen Ansätzen und mit Bezug auf die laufenden Umsetzungsprozesse zum Bundes-teilhabe-gesetz werden die komplexen Wirkungszusammenhänge betrachtet, die die örtliche Implementation von Innovationen in der Behindertenhilfe erschweren. Gleichzeitig wird versucht, einen Handlungsrahmen für sozialräumlich ausgerichtete Modernisierungsstrategien im kommunalen Raum zu skizzieren, der Kooperationen und Koalitionen mit ähnlich ausgerichteten Feldern der Pflege bzw. der gemeindepsychiatrischen Versorgung erleichtert.

I ABSTRACT *Implementation deficit? – Local implementation as an underestimated challenge for innovations in disability policies. The implementation of innovations in complex social fields requires the relevant actors to understand implementation as a deliberate local learning process that can be conflictual and requires capable actors, suitable structures and time. This goes far beyond the narrow concept of implementation as ‘administrative execution’. With social science approaches and with reference to the ongoing implementation processes of the Federal Participation Act, the complex interrelationships that complicate the local implementation of innovations in disability assistance are examined. At the same time, a framework for action is outlined for space oriented modernisation strategies in the municipal area that facilitates cooperation and coalitions with fields of long-time care and mental health services.*

Einführung

Fachdiskurse und Kämpfe emanzipatorischer Bewegungen haben zu einer relativ klaren Zielbestimmung geführt, wie im 21. Jahrhundert gute Unterstützungsangebote für Menschen mit Behinderungen auszugestalten sind, deren gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Folge funktionaler Beeinträchtigungen erschwert ist. Der länger schon begründete Paradigmenwechsel erhielt durch die UN-BRK einen menschenrechtlichen Rahmen (vgl. DEGENER, DIEHL 2015). Allerdings kann hinsichtlich der praktischen Umsetzung eher Widersprüchliches beobachtet werden. So konnte in wichtigen

Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (Kommunikation, Bauen und Raumgestaltung, Mobilität, Versorgungsinfrastruktur, Verwaltung usw.) die Barrierefreiheit hinsichtlich Auffindbarkeit, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit öffentlicher Infrastruktur deutlich verbessert werden. Andererseits ist es im Bereich der über Eingliederungshilfe nach § 90 ff. SGB IX-neu finanzierten Unterstützungsleistungen für Menschen mit Behinderungen – der im Weiteren aus pragmatischen Gründen als ‚Behindertenhilfe‘² bezeichnet wird – weitaus weniger gelungen, inklusionsorientierte Zielsetzungen in neue Dienstleistungsmodelle zu transformieren.³

¹ Dieser Artikel basiert auf einem Vortrag im Rahmen der BHP-Jahrestagung in Berlin am 25.11.2017. Der Vortrag wurde erstmalig in der Tagungsdokumentation des Berufs- und Fachverbandes für Heilpädagogik e. V. (2018) veröffentlicht und liegt hier in überarbeiteter und gekürzter Fassung vor. Grundlage des Artikels sind die Arbeiten am Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen, mit denen seit längerem versucht wird, einen Beitrag zur Modernisierung der „Behindertenhilfe“ zu leisten (vgl. www.teilhabe-forschung.uni-siegen.de).

Im Folgenden werden die komplexen Wirkungszusammenhänge betrachtet, die die Implementation neuer Konzepte in der Behindertenhilfe erschweren. Dafür sollen sozial- bzw. politikwissenschaftliche Ansätze herangezogen werden, die Widerstände gegen die Einführung von Innovationen in der Behindertenhilfe erklären können. Gleichzeitig wird versucht, einen Handlungsrahmen für sozialräumlich ausgerichtete Modernisierungsstrategien im kommunalen Raum zu skizzieren. Dabei wird auf ein Implementationsverständnis gesetzt, das die Umsetzung von Innovationen als komplexe Herausforderung für örtliche Akteur(inn)e(n) und ihr Zusammenspiel versteht.

Modernisierungsbedarfe und Implementationsdefizite in der Behindertenhilfe

Mit Verweis auf die o. g. Empfehlungen des UN-Ausschusses zur UN-BRK kann für viele Bereiche der Behindertenhilfe in Deutschland ein erhebliches Modernisierungsdefizit festgestellt werden. Modernisierung kann dabei verstanden werden als ein Prozess zur Überwindung von Spannungen, die sich aus Diskrepanzen zwischen verfügbarem Wissen über wirksame Technologien und gegebenen Handlungspraktiken ergeben. In Anlehnung an William OGBURNS fast hundert Jahre altes Beispiel, demzufolge um 1920 die Automobiltechnologie bereits recht weit fortgeschritten war, damals aber die geeigneten Straßen fehlten, um diese wirklich nutzen zu können (vgl. OGBURN 1969), könnte man auch für die Behindertenhilfe vielerorts einen „cultural lag“⁴ feststellen: Es sind moderne Unterstützungskonzepte mit vielen neuen Chancen für Menschen mit Behinderungen verfügbar, aber das vorhandene Hilfesystem kann diese offensichtlich in der Breite nicht umsetzen. Ohne dies hier weiter ausführen zu wollen, sei nur beispielhaft darauf hingewiesen, dass trotz verfügbarer Konzepte und jahrzehntelanger Inklusionsdebatte in den Bereichen Bildung, Wohnen, Arbeit und Beschäftigung

- > die Anzahl der Kinder, die in Förderschulen eingeschult werden, bundesweit weitgehend stabil bleibt und in einigen Bundesländern steigt, insbesondere gilt dies für Förderschulen mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ – trotz gesunkener Gesamtschülerzahlen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2016, 80 f.).
- > die Anzahl der stationären Wohnheimplätze für Menschen mit Behinderungen bundesweit offensichtlich kontinuierlich steigt, meist im gewohnten 24er-Modell (vgl. BAGüS 2017, 7), und
- > dass trotz vielerorts fast erreichter Vollbeschäftigung die Anzahl der behinderten Menschen im WfbM-Bereich kontinuierlich ansteigt (vgl. BAGüS 2017, 8).

Zu erkennen ist ein additives Veränderungsmuster mit einer anhaltenden Dominanz des (teil-)stationären Modells und z. T. ein Anwachsen des Systems der Sondereinrichtungen für Menschen mit Behinderungen trotz massiver öffentlicher Infragestellung und dazu gleichzeitig ein Ausbau inklusiver Hilfeformen. Die Gründe hierfür sind multifaktoriell. Eine stichwortartige Auflistung der gemeinhin vorgetragenen Erklärungszusammenhänge könnte dreifach gegliedert werden:

- a) in eine klient(inn)enbezogene Dimension (z. B. wachsende Fallzahlen von Leistungsberechtigten durch medizinischen Fortschritt, allgemeine demografische Entwicklungen, Zunahme heilpädagogischer Bedarfslagen, die besondere Hilfen erfordern);
- b) in eine gesellschaftliche Dimension (erhöhter Selektionsdruck im Bildungssystem, erhöhte Anforderungen an Leistungsfähigkeit, Ausgrenzungsprozesse im kapitalistischen Leistungssystem);
- c) in eine Ökonomisierungsdimension im Sozialsektor (Prozesse der Betriebswirtschaftlichung und der Vermarktlichung der Behindertenhilfe, auch freigemeinnützige Anbieterorganisationen agieren im Wettbewerb

nach dem Motto „Wachsen oder Weichen“ und sehen stationäre Einrichtungen als stabilisierende Cash-cows in ihrem Portfolio).

Eine solche Auflistung neigt aber dazu, deterministisch zu werden und die Dimension der Handlungsspielräume von beteiligten Akteur(inn)en zu übersehen, die qua Position in der Lage wären, Veränderungen herbeizuführen.

Derzeit ist die Behindertenhilfe in Deutschland mit der stufenweisen Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) befasst, das sich mit seinen Begründungen und Zielsetzungen auf die UN-BRK bezieht (s. u.). Die damit verbundenen Herausforderungen vor Ort umzusetzen, bedeutet für die Verantwortlichen in den Organisationen, sowohl intern Veränderungen durchzusetzen als auch daran mitzuwirken, die neuen Regeln für das Zusammenspiel mit den anderen örtlich relevanten Akteur(inn)en handhabbar zu machen. Dies kann zu einer äußerst spannungsreichen Aufgabe werden.

Die Schwierigkeiten solcher organisationaler Veränderungen und die Komplexität des Geschehens vor Ort werden von dem Akteur(inn)ensystem, das auf Bundesebene Gesetzgebungsverfahren gestaltet, möglicherweise oft nicht hinreichend verstanden oder unterschätzt. Im Bemühen um konsistente gesetzliche Vorgaben werden gelegentlich Voraussetzungen als gegeben angenommen, die vor Ort anders gelagert oder nicht vorhanden sind.⁵ Auch scheint ein Implementationsverständnis vorherrschend, das Umsetzung lediglich als administrative Vollzugsaufgabe sieht. Innovative gesetzgeberische Aktivitäten können dann aber leicht missglücken,⁶ v. a. wenn entscheidende Akteur(inn)e(n) wie die Kommunen außen vor gehalten werden.⁷ Dies kann am Beispiel des Scheiterns der Gemeinsamen Servicestellen für Rehabilitation nach § 22 ff. SGB XI-Alt deutlich gemacht werden. Evaluationsstudien zeigten, dass die Servicestellen i. d. R. ihren gesetzlichen Auftrag der Beratung, Klärung von Zuständigkeiten,

² Das Feld der ‚Behindertenhilfe‘ stützt sich überwiegend auf Leistungen der Eingliederungshilfe nach den §§ 90 ff. SGB IX-neu. Diese betrugen im Jahr 2017 bundesweit insgesamt 17,2 Mrd. €, d. h. 4,2 % mehr als 2016 (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).

³ Vgl. etwa die Empfehlungen des UN-Ausschusses zum 2. Länderbericht der Bundesrepublik Deutschland (Vereinte Nationen 2015). Eine differenzierte Analyse hierzu findet sich bei MUCHE (2017, 100 ff.).

⁴ Der Begriff ‚cultural lag‘ geht auf den Soziologen F. G. OGBURN (1969) zurück, der sich mit den Bedingungen des sozialen Wandels befasst hat.

⁵ Als aktuelles Beispiel für unterschätzte Umsetzungsproblematiken kann z. B. die örtliche Zusammenarbeit der Sozialhilfeträger mit den Pflegekassen im Rahmen des Gesamtplanverfahrens nach § 141 Abs. 3 SGB IX angeführt werden, die als gegeben vorausgesetzt wird.

⁶ Vgl. z. B. FISCHER, FRÖSCHLE & ROHRMANN (2017) zur Schaffung kommunaler Betreuungsbehörden, die in ihrer jetzigen Form nur sehr begrenzt fachliche Vorstellungen umsetzen können. Weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist auch die Umsetzung von ‚Persönlichen Budgets‘ nach § 17 SGB IX-Alt. Ob die flächendeckende Einführung von Ergänzenden trägerunabhängigen Teilhabeberatungsstellen (EUTB) ein Erfolg wird, bleibt abzuwarten, da das Programm weitgehend unabhängig von örtlichen Bedarfsklärungen implementiert wird.

⁷ Leider unterblieb die Klärung einer koordinierenden Rolle der Kommune im BTHG. Dabei bietet sich für die Federführung solcher Prozesse die Kommune als die politische Ebene, die den Bürger(inn)en am nächsten ist, aus vielen Gründen an. Die Praxis ist hier dem neuen Gesetzestext vielfach deutlich voraus.

Beschleunigung von Bearbeitungsverfahren nicht erfüllen konnten, weil sie nicht hinreichend in kommunale Strukturen und Arbeitsroutinen integriert wurden (vgl. PFEUFFER, ENGEL & ENGELS 2004, 161 ff.; SHAFAEI 2008). Die Verpflichtung zur Schaffung von Gemeinsamen Servicestellen wurde im Rahmen der aktuellen Reform des Rehabilitationsrechts aus dem SGB IX wieder entfernt, ohne dass dies zu irgendwelchen Protesten führte. Das Ausgangsproblem aber, auf das die Servicestellen eine Antwort bieten sollten, nämlich das Leistungsgeschehen für Ratsuchende und Leistungsberechtigte besser zugänglich zu machen, blieb ungelöst.

Die feststellbaren Modernisierungsdefizite in der Behindertenhilfe sind – so die These hier – auch auf Defizite der praktizierten Implementationskonzepte zurückzuführen, denen es an Komplexität mangelt. Bei der Einführung neuer Verfahren und Hilfemodelle geht es darum, vor Ort ‚politische‘ Prozesse zu gestalten, bei denen die Zustimmung aller wichtigen Akteur(inn)e(n) nicht vorausgesetzt werden kann. Implementationsprozesse in der Behindertenhilfe finden zudem in örtlichen Feldern statt, in denen i. d. R. schon lange, durch Routinen, Macht und Interessengeflechte geprägte, organisationale Akteur(innen)konstellationen bestehen, die ein hohes Maß an institutioneller Stabilität anstreben und Veränderungen eher vermeiden wollen. Dies soll im Weiteren mit Bezug auf zwei sozialwissenschaftliche Konzepte, „Pfadabhängigkeit“ und „organisationales Feld“ weiter ausgeführt werden, die für Entwicklung von Implementationsstrategien unterstützend sind.

Pfadabhängigkeit und organisationale Felder

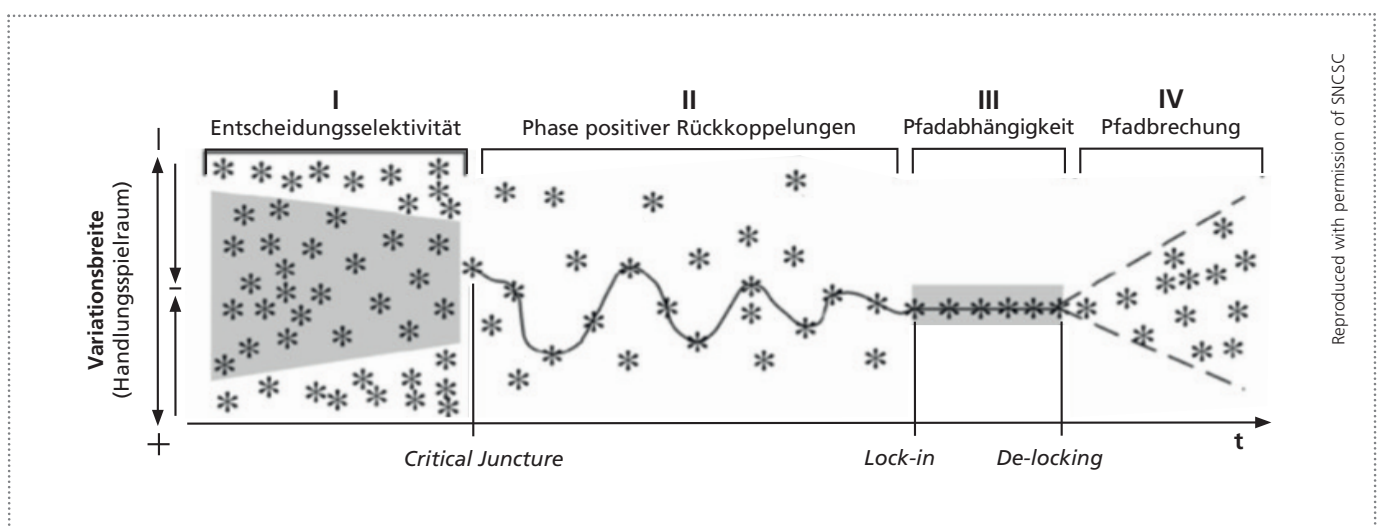
Bei der Theorie der Pfadabhängigkeit handelt es sich um einen sozialwissenschaftlichen Theorieansatz, der davon ausgeht, dass die in Organisationen praktizierten Problemlösungsroutinen das Ergebnis historischer Vorprägungen sind. Der Charme der Pfadtheorie ist, dass sie einerseits Engführungen erklärt und zugleich aber Annahmen über die Irreversibilität von Prozessverläufen zurückweist. Eine Ausarbeitung des Ansatzes erfolgte in Deutschland im Kontext der Managementforschung durch SCHREYÖGG, SYDOW & KOCH (2003, dazu auch GARUD, KARNOE 2012).

Die Annahme ist, dass sich Organisationen in einer bestimmten Phase ihres Bestehens bei Entscheidungsprozessen über wichtige Fragen an einer Lösung orientieren, die in ihrem Feld entstanden sind (siehe Abb. 1). Oft führt diese Entscheidung dazu, dass es positive Rückmeldungen verschiedenster Art gibt, aus denen die jeweilige Organisation schließt, dass sich die gewählte Lösung bewährt (Critical Juncture). Wenn eine Lösung als bewährt gilt, und es zu weiteren positiven Rückkoppelungsprozessen (Positive Returns) kommt, sind Verfestigungen die Folge, die einen „Handlungspfad“ ausbilden. Über die Zeit werden alternative Handlungsoptionen zur Lösung der Organisationsaufgaben zunehmend weniger verfügbar, aufwändiger und ‚unrealistischer‘, und es entwickelt sich eine Pfadabhängigkeit. Aus verfestigter Pfadabhängigkeit kann sich eine sogenannte Locked-in-Situation ergeben, in der nunmehr gar keine anderen als die praktizierten Lösungsmöglichkeiten verfügbar erscheinen und die schwer aufzubrechen sind.

Die Möglichkeiten von Organisationen, die sich in Locked-in-Positionen befinden, den eingeschlagenen Pfad aufzubrechen, sind begrenzt. Die sogenannte Pfadbrechung (De-locking) kann aber, so die Annahme, durch drastische Maßnahmen von außen bewirkt werden, etwa durch Ressourcenzug von Fördermitteln oder Entzug anderer materieller Ressourcen oder durch systemisch erzwungene Verhaltensänderungen (z. B. Verbote, gesetzliche Auflagen, Schließungen). Zudem kann Pfadbrechung auch das Ergebnis einer absichtsvollen Abweichung vom vorgegebenen Pfad durch aktives Handeln von Akteur(inn)en in Organisationen sein. Dies erscheint aus Sicht der Pfadtheoretiker(innen) allerdings meist nur unter erheblichen Anstrengungen möglich. Vor allem bedarf es eines äußeren Momentums, will sagen, eines förderlichen Ereigniskontexts in der relevanten gesellschaftlichen Umgebung der Organisation. Dieses Momentum kann eine förderliche öffentliche Stimmung erzeugen, die bestimmte Akteur(inn)e(n) in Organisationen unterstützt, willentlich von eingefahrenen Wegen abzuweichen und einen neuen Pfad zu erzeugen. Beispielsweise kann, begünstigt durch eine gleichsam hegemonial werdende öffentliche Meinung, ein Prozess selbstverstärkender Effekte in Gang gesetzt und ein neuer, besser zur Problemlösung passender Pfad erzeugt werden. Die Herausbildung eines neuen Pfads kann durch Nachahmung anderer Organisationen im Feld wiederum gestärkt werden.

In ihrer Untersuchung über Entwicklungsdynamiken im Feld der Behindertenhilfe konnte Claudia MUCHE sowohl die Ausformungen der Pfadabhängigkeit als auch die Potenziale und Bedingungen von Pfadabweichungen deut-

Abb. 1: Pfadentstehung und Pfadbrechung (SCHREYÖGG, SYDOW & KOCH 2003, 286)



lich machen (MUCHE 2017, 243 f.). Sie hat dabei auch die enge Verbindung der Pfadtheorie mit neo-institutionalistischen Annahmen über die Bedeutung „organisationaler Felder“ ebenso für die Erklärung von Veränderungsresistenz wie für Veränderungsprozesse hervorgehoben. Demzufolge können z. B. örtliche Ausprägungen der Behindertenhilfe als „organisationale Felder“ (DIMAGGIO, POWELL 1983; SCHÄDLER 2003, 27 ff.) verstanden werden, die aus verschiedenen Diensten, Einrichtungen, Beratungsstellen, Selbsthilfeorganisationen, Sozialverwaltungen usw. bestehen und meist schon über lange Jahre gemeinsam agieren. Die Akteur(inn)e(n) in einer Region haben so gesehen im Laufe ihrer Geschichte für ihr Feld bestimmte Vorstellungen über ihren Zweck, über Zugehörigkeit, Machtstrukturen, Kooperationsroutinen, Kommunikationsformen und fachliche Annahmen über professionelles Handeln ausgebildet. Dieser Referenzrahmen beinhaltet bestimmte Handlungserwartungen an einzelne Organisationen, die diese an ihre Mitarbeiter(innen) weitergeben und deren Einhaltung sie in Form von Organisationsroutinen zu sichern versuchen. Die Handlungserwartungen beziehen sich auch auf vielfältige Kooperationsstrukturen im Feld bzw. im kommunalen Raum. Zudem werden sich die Akteur(inn)e(n) eines Feldes aus Gründen der gemeinsam geteilten Rechtsgrundlagen, geteilter fachlicher Annahmen und Ausbildungen usw. immer ähnlicher, was die institutionelle Stabilität aller Organisationen erhöht, aber auch deren Veränderungsresistenzen stärkt (vgl. SCHÄDLER 2003).

Wenn nun also von politischer oder (fach-)verbandlicher Seite Reformvorgaben an Organisationen der Behindertenhilfe herangetragen werden, dann kann nicht von einer einfachen Übernahme ausgegangen werden. Je weitreichender die Änderungsvorgaben sind, umso mehr werden bewährte Routinen berührt, die eine verfestigte Pfadgeschichte haben. Die Akteur(inn)e(n) in den Organisationen und regionalen Feldern sind dann vor die Aufgabe gestellt, Entscheidungen zu treffen, ob und auf welche Weise sie die betreffenden Innovationen übernehmen, da sie in bestehenden Entwicklungspfade und Routinen zu integrieren sind (vgl. FALK 2018, 16 f.). Dabei werden sie auch nach sogenannten Übergangskosten fragen, die in materieller, aber auch immaterieller Weise anfallen, wenn Veränderungen in der eigenen Organisation vorgenommen werden. Die Verantwortlichen werden sich an als erfolgreich gelten den Anderen ihres Feldes zu orientieren versuchen, aber auch sensibel sein für

die Erwartungen der relevanten gesellschaftlichen und politischen Umgebung.

Das Momentum der UN-BRK als begünstigender Impuls zur Pfadbrechung

Durch die Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 in Deutschland wurde ein bemerkenswert starkes Momentum zugunsten einer gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Teilhabe von Menschen mit Behinderungen aufgebaut. Das Leitprinzip der Inklusion fand Eingang in den schulpolitischen, aber auch den allgemeinen behinderten- bzw. sozialpolitischen Meinungsbildungsprozess. Die Inklusionsidee wurde sowohl in zivilgesellschaftliche als auch in staatlichen und kommunalen Initiativen aufgegriffen, z. B. in schulgesetzlichen Änderungen in den meisten Bundesländern, in der Gleichstellungsgesetzgebung oder auch in Form von Inklusionsplänen für Betriebe, Verwaltungsstellen, Kommunen, Länder, Ministerien usw. Die Entwicklung der Reform des Rehabilitationsrechts (BTHG) stand ebenso im Zeichen dieses Momentums wie die Reformen der Pflegeversicherung durch die Pflegestärkungsgesetze (PSG I-III). Das in Kraft getretene BTHG, aber auch die Pflegestärkungsgesetze, berühren in besonderer Weise die Hilfebereiche der Behindertenhilfe, der Pflege und der Sozialpsychiatrie, die für heilpädagogische Aufgaben in besonderer Weise relevant sind. Im Ergebnis werden den Akteur(inn)e(n) in der Praxis vom Gesetzgeber relativ übereinstimmend gleichlaufende Leitideen vorgegeben:

- > Orientierung an Selbstbestimmung und Partizipation,
- > Orientierung an der Leitvorgabe Inklusion,
- > Orientierung am Prinzip der Personenzentrierung,
- > Stärkung von Beratung und Planung im Einzelfall,
- > Orientierung auf den Sozialraum,
- > sektorübergreifende Zusammenarbeit.

Das BTHG drückt den Willen des Gesetzgebers aus, die Rechtsgrundlagen und Strukturen der Hilfen für Menschen mit Behinderungen „im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention“ zu modernisieren. Auf dem Weg zu einem eigenen Leistungsgesetz und um mit der Tradition der Armenfürsorge zu brechen, wurde die Eingliederungshilfe nach § 53 SGB XII in das SGB IX überführt. Es soll eine bessere Verknüpfung mit anderen Bereichen des Rehabilitationssystems und der Pflege erreicht werden; die individuelle Teilhabepanung bzw. die Gesamtplanung

soll zugunsten der Leistungsberechtigten gestärkt, das Wohnen in der eigenen Wohnung gefördert und überhaupt inklusionsorientierte Ansätze (Schule, Beschäftigung, Alltag) im Sozialraum vorgebracht werden. Darin spiegelt sich die Intention wider, dem UN-BRK-Verständnis von Behinderung als Ergebnis negativer Wechselwirkungen zwischen Beeinträchtigungen und Bedingungen der Umgebung gerecht zu werden. Folgerichtig wird an vielen Stellen des BTHG auf die Bedeutung des Sozialraums für inklusionsorientierte Rehabilitationsleistungen hingewiesen: So sollen Fachkräfte nach § 97 Abs. 2 BTHG künftig umfassende Kenntnisse über den regionalen Sozialraum und seine Möglichkeiten zur Durchführung von Leistungen der Eingliederungshilfe haben. Nach § 104 BTHG sollen sich die Leistungen der Eingliederungshilfe nach der Besonderheit des Einzelfalles bestimmen, insbesondere (...) nach dem Sozialraum. Die Beratungsangebote nach § 106 SGB IX-neu sollen auch Hinweise geben „auf Leistungsanbieter und andere Hilfemöglichkeiten im Sozialraum“ und „auf andere Beratungsangebote im Sozialraum“ hinweisen.

Allerdings wird eine genauere fachliche und territoriale Bestimmung des Begriffs Sozialraum im BTHG nicht vorgenommen. Auch bleibt vollkommen ungeregt, wer die Träger und Angebote vor Ort koordinieren und auf den Sozialraum ausrichten soll. Der Gesetzgeber und die meisten der auf Bundesebene bei der Politikformulierung beteiligten Akteur(inn)e(n) haben einen großen Bogen um die Kommunen gemacht und dieser politischen Ebene keine explizite Rolle bei der örtlichen Planung des Leistungsgeschehens eingeräumt. Die Praxis der örtlichen Teilhabepanung ist in vielen deutschen Kommunen hier viel weiter als das neue Gesetz, das die Implementationsmängel früherer ambitionierter Gesetzesvorhaben zu wiederholen scheint.

Dies mag der Hinweis auf die Entwicklungen in der psychiatrischen Versorgung veranschaulichen. Der Ansatz einer vor Ort koordinierten „kommunalen Psychiatrie“ hat im Kontext der Implementation des „personenzentrierten Ansatzes“ bereits eine längere Tradition. Die Forderungen und Vorschläge hinsichtlich einer einrichtungsübergreifenden sowie leistungsträgerübergreifenden Kooperation und Koordination (vgl. Aktion Psychisch Kranke 2009) wurden jedoch nicht weiter aufgegriffen. Die Unverbindlichkeit bei der Festlegung der örtlichen Koordinationsaufgaben sowie der unklare bzw. ungeregelte territoriale Bezug und das mangelhafte

örtliche Schnittstellenmanagement zu anderen Leistungssystemen haben die wirksame Implementation des personenzentrierten Ansatzes wesentlich erschwert bzw. in Teilen verhindert (vgl. REGUS, GRIES 2003).

Vieles spricht dafür, dass das derzeit öffentliche Momentum der UN-BRK, dieser förderliche Ereigniskontext und die Impulswirkung für die Leitformel Inklusion an Wirkungskraft für die Behindertenhilfe verliert. Als Indikator dafür kann gelten, dass etwa bei den zurückliegenden Landtagswahlkämpfen in 2017 in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen die negative Thematisierung der Inklusion im Bildungsbericht auf positive öffentliche Resonanz stieß. Dies hat offensichtlich mit zum Machtverlust der rot-grünen Landesregierung 2017 beigetragen, die in einer inklusiven Schulpolitik einen Schwerpunkt hatte. Auch kritikwürdige, hochmoralische Publikationen, wie die in 2. Auflage erschienene Schrift zur „Inklusionslüge“ im Kapitalismus (BECKER 2016), haben nolens volens wohl diskreditierend auf das Inklusionsanliegen gewirkt. In Anbetracht des politischen Rechtsrucks ist nun zu befürchten, dass die Implementation der BTHG-Reformen eben nicht im Lichte der UN-BRK erfolgt und zu Pfadbrechungen führt, sondern zur Weiterführung eingeschlagener ‚Sonderwege‘ und zur Verstärkung der Locked-in-Situation. Was tun?

Parallelität und Anschlussfähigkeit der Entwicklungen in der Altenhilfe und Pflege

Schaut man über den Tellerrand der Behindertenhilfe, dann ist zu konstatieren, dass im Bereich der Altenhilfe und Pflege seit geraumer Zeit eine sehr anspruchsvolle Theorie- und Praxisentwicklung stattfindet. Diese bezieht sich nicht nur auf pflegewissenschaftliche Bereiche im engeren Sinne, sondern auch auf sozialökologische Aspekte und Fragen der sozialräumlichen Planung und Quartiersentwicklung (ROTHEN, Bertelsmann Stiftung 2016). Reagiert wird dabei auf Probleme stationärer Fehlentwicklungen, die die Durchsetzung des Vorrangs häuslicher Versorgung pflegebedürftiger Menschen behindern. In den Reformgesetzen der Pflege (v. a. PSG III) wird ein eindeutiger Raumbezug vorgenommen, nämlich auf den politisch definierten kommunalen Raum hin. Bei aller gegebenen Diffusität in der Pflegegesetzgebung ist doch eine Richtung zu erkennen, wonach die Kommunen künftig verstärkt planerische, steuernde und koordinierende Funktionen in der pflegerischen Versorgung wahrnehmen sollen, um ihren Auf-

trag der „kommunalen Daseinsvorsorge“ nach Art. 28 Abs. 2 GG zu erfüllen. Begründungen und Vorschläge hierfür finden sich ausführlich im 7. Altenbericht der Bundesregierung. Darin heißt es:

„Die Zuordnung der Koordinierungs- und Managementaufgabe zur Kommune ergibt sich ebenfalls aus dem Ansatz einer wirkungsorientierten Daseinsvorsorgeplanung und dem Gedanken, dass zu einem selbstbestimmten, eigenständigen Leben, zur Teilhabe und Partizipation sowie für eine gute Lebensqualität erst das Zusammenspiel aller Bereiche der Daseinsvorsorge, die Daseinsvorsorge als Ganzes, befähigt. Es geht dann nicht mehr nur um die Erbringung einer konkreten Leistung, sondern um eine gute Gestaltung und Organisation des Lebensumfeldes: soziale Treffpunkte, Mehrgenerationenhäuser, familienfreundliche Stadtentwicklung, gesundheitspräventive Sportangebote oder ein Mobilitätssystem, das auf die Einrichtungen der (Gesundheits-)Versorgung ausgerichtet ist. Auch hierfür ist Koordination, Abstimmung, Schnittstellenmanagement, aber auch die Einbindung einzelner Bereiche in eine disziplinübergreifende Entwicklungsstrategie und einen fachübergreifenden Diskurs erforderlich“ (BMFSFJ 2016, 39).

Die Autorengruppe des 7. Altenberichts sieht die Zukunft in einer vernetzten Versorgung, die ein strategisches Umdenken der zentralen Akteur(inn)e(n), neue Kooperationen zwischen sozialen Diensten, Netzwerken, Kommunen und anderen Trägern (z. B. der Wohnungswirtschaft) notwendig macht. Dafür notwendig sei ein Ineinandergreifen unterschiedlicher Hilfen und Unterstützungsformen. Sektorenabgrenzungen müssten gelockert, verschiedene Professionen vernetzt werden. Zudem wird für ein kommunales Selbstverständnis plädiert, welches „[...] auf Koordinieren, Motivieren und Befähigen ausgerichtet ist“ (ebd., 41).

Die Anschlussfähigkeit dieser konzeptionellen Vorstellungen für die örtliche Entwicklung der Hilfen für Menschen mit Behinderungen liegt auf der Hand. Dies gilt vor allem auch dann, wenn eine enge pflegebezogene Sichtweise um Aufgaben der kommunalen Altenhilfe erweitert wird. Der neue Katalog zu Leistungen der Altenhilfe in § 71 SGB XII beschreibt wichtige komplementäre Aufgaben im Vor- und Umfeld des Leistungsgeschehens, die vom Vorrang der Unterstützung älterer und pflegebedürftiger Menschen in ihrer Wohnung ausgeht und sozialräumlich ausgerichtet sein sollen. Dabei wird versucht, die Beratungs- und Informationsangebote

von der Kreisebene teilweise in die kreisangehörigen Städte und Gemeinden zu verlagern. Diese und viele andere sozialräumlich orientierten Ansätze der kommunalen Pflege und Altenhilfe sind bisher kaum mit Angeboten der Behindertenhilfe verknüpft. Nicht zuletzt lässt auch die jetzt schon erkennbare und in Zukunft noch stärker auftretende Personalknappheit im Bereich der psychosozialen Betreuung und Pflege eine verbesserte Kooperation zwischen den Sektoren erforderlich erscheinen.

Absichtsvoll neue Pfade schaffen

Wenn maßgebliche Akteur(inn)e(n) in Organisationen der Behindertenhilfe sich dafür entscheiden wollen, im Sinne einer Modernisierungsstrategie das (teil-)stationäre Modell auf mittlere Sicht durch inklusionsorientierte Angebote zu ersetzen (von der Frühförderung, über den Vorschul- und Schulbereich, über die Ausbildungsphase bis zur unterstützten Beschäftigung und der Assistenz im Bereich des Wohnen und der Alltagsgestaltung), dann ist dies zweifellos nicht ohne Risiken. Folgt man der aus der Pfadabhängigkeitstheorie abgeleiteten Analyse, dass sich viele Träger der Behindertenhilfe in einer Locked-in-Situation befinden, wäre aber ein „Weiter so!“ ebenfalls riskant, da sich die Bedingungen des Umfelds geändert haben.

Begünstigend für die Entscheidung, den bestehenden (teil-)stationären Pfad zu verlassen, wirkt sich das zwar nachlassende, aber immer noch vorhandene Inklusions-Momentum der UN-BRK aus, wenn es vor Ort durch öffentliche Kampagnen zur Bewusstseinsbildung aktiviert wird. Aus feldtheoretischen Überlegungen ergibt sich, dass eine Entscheidung einer Anbieterorganisation für eine inklusionsorientierte Modernisierungsstrategie erleichtert wird, wenn andere Organisationen aus dem eigenen Feld dies auch tun. Durch Prozesse örtlicher Teilhabeplanung können Kommunen einen Rahmen für Lernprozesse schaffen, um den veränderungsinteressierten Akteur(inn)en in den Organisationen den Rücken zu stärken (ROHRMANN et al. 2014). Gefragt ist die Bereitschaft auf Seiten der Anbieterorganisationen, sich auf eine Koordinationsstruktur in kommunaler Federführung einzulassen. In diesem Zusammenhang wird ein Sozialraumverständnis vorgeschlagen, das sich an bestehenden administrativen Bezirkseinteilungen orientiert. Damit kann an bestehende Strukturen in Planungsräumen angeknüpft werden, die meist auch lebensweltlichen Routinen der Bevölkerung Rechnung tragen. In diesen kom-

munalen Planungsräumen können leistungsbereichsübergreifende Kooperationsstrukturen geschaffen werden, die eng mit den Bedarfslagen und Ressourcen der Hilfesuchenden im Territorium verknüpft werden können. Zur Koordination wird vorgeschlagen, in den kommunalen Planungsräumen sogenannte Teilhabezentren zu schaffen, in denen die Verknüpfung von personenzentrierter Gesamtplanung mit der Entwicklung von inklusionsorientierten Hilfeangeboten und Infrastruktur verbunden werden kann. Erste Ansätze dazu finden sich im Projekt „Integrierte Teilhabe- und Pflegestrukturplanung“ im Landkreis Ahrweiler⁸ sowie im Sieger Projekt „Koordinationspotentiale kommunaler Teilhabepolitik“ (KoKoP)⁹, das kurz vor dem Abschluss steht. Damit sollte der Ausbau qualifizierter Sozialplanungskapazitäten in den kommunalen Verwaltungen einhergehen, um diese in die Lage zu versetzen, den neuen Planungs- und Steuerungsaufgaben qualifiziert nachzukommen.

LITERATUR

Aktion Psychisch Kranke; SCHMIDT-ZADEL, Regina; KRUCKENBERG, Peter.

(Hg.) (2009). Kooperation und Verantwortung in der Gemeindepsychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

www.apk-ev.de/fileadmin/downloads/Band_35.pdf (abgerufen am 26.09.2018).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf/bildungsbericht2016/d_web2016.pdf (abgerufen am 25.01.2018).

BECKER, Uwe (2016): Die Inklusionslücke. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.

Berufs- und Fachverband für Heilpädagogik e.V. (BHP) (2018): Couragiert und professionell für Teilhabe und Entwicklung. HEILPÄDAGOGIK als politischer Auftrag (E-Book). Berlin: bhp Verlag.

Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGüS) (2017): Kennzahlenvergleich der überörtlichen Sozialhilfeträger, Münster, erstellt durch con_sens Hamburg. http://kennzahlenvergleich.eingliederungshilfe.de/images/berichte/2017-02-02_BAG%C3%BCS_Bericht_2015_final.pdf (abgerufen am 25.01.2018).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Siebter Altenbericht. Sorge und

Mitverantwortung in der Kommune – Aufbau und Sicherung zukunftsfähiger Gemeinschaften und Stellungnahme der Bundesregierung. BT Drucksache 18/10210.

DEGENER, Therese; DIEHL, Elke (Hg.) (2015): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

DiMaggio, P.; POWELL, J.; WALTER W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48 (2), 147–160.

FALK, Wiebke (2018): Institutioneller Wandel als zentrale Herausforderung im Feld der sogenannten Behindertenhilfe. Handlungsleitende Erkenntnisse aus der Institutions-/Organisationssoziologie für Veränderungen in der Praxis. In: Behindertenpädagogik, 57(3), 254–274.

FISCHER, Michael; FRÖSCHLE, Tobias; ROHRMANN, Albrecht (2017): Gesetzgebung und Entwicklung sozialer Hilfen am Beispiel der Arbeit von Betreuungsbehörden. In: Weinbach, Hanna et al. (Hg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim-Basel: Beltz, 227–247.

GARUD, Raghu; KARNOE, Peter (2012): Path creation as a process of mindful deviation. In: Garud, Raghu; Karnoe, Peter (Hg.): Path dependence and creation. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–38.

MUCHE, Claudia (2017): Organisationale Identitäten als Behinderung? Entwicklungsdynamiken im Feld der Behindertenhilfe. Weinheim: Juventa.

OGBURN, William F. (1969): Kultur und sozialer Wandel. Berlin u.a.: Luchterhand.

PFEUFFER, Frank; ENGEL, Heike; ENGELS, Dietrich (2004): Einrichtung und Arbeitsweise Gemeinsamer Servicestellen für Rehabilitation: wissenschaftliche Begleitforschung des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V. im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung. www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/33068/ssoar-2004-pfeuffer_et_al-Einrichtung_und_Arbeitsweise_Gemeinsamer_Servicestellen.pdf?sequence=1 (abgerufen am 18.09.2018).

REGUS, Michael; GRIES, Karsten et al. (2003): Kommunale Gesundheitsberichterstattung über psychiatrische Unterbringungen und Möglichkeiten ihrer Nutzung im Rahmen eines gemeindepsychiatrischen Qualitätsmanagements. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE).

www.uni-siegen.de/zpe/projekte/abgeschlossene/kbpsych/bericht_der_wissenschaftlichen_begleitung.pdf (abgerufen am 04.10.2018).

ROHRMANN, Albrecht et al. (2014): Inklusive Gemeinwesen Planen. Eine Arbeitshilfe. Düsseldorf. www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/inklusive_gemeinwesen_planen_final.pdf (abgerufen am 21.07.2018).

ROTHEN, Hans Jörg; Bertelsmann Stiftung (2016): Kommunale Alten- und Seniorenpolitik. www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/16915/Kommunale+Alten+und+Seniorenpolitik.pdf/571f4fb6-75ec-4c73-902d-180e4645e2e7 (aufgerufen am 27.04.2018).

SCHÄDLER, Johannes (2003): Stagnation oder Entwicklung in der Behindertenhilfe. Chancen eines Paradigmenwechsels unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit, Hamburg: Dr. Kovač.

SCHREYÖGG, Georg; SYDOW, Jörg; KOCH, Jochen (2003): Organisatorische Pfade – Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation? In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hg.): Strategische Prozesse und Pfade. Wiesbaden: Gabler, 257–294.

SHAF AEI, Reza Fakhr (2008): Die gemeinsamen Servicestellen für Rehabilitation. Beratung und Unterstützung behinderter Menschen nach dem SGB IX. Baden-Baden: Nomos.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): 17,2 Milliarden Euro Eingliederungshilfe für behinderte Menschen im Jahr 2017. Pressemitteilung Nr.298 vom 13.08.2018. www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18_298_221.html (abgerufen am 14.08.2018).

Vereinte Nationen (2015): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Nicht amtliche Übersetzung durch die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessen_de_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf (aufgerufen am 18.09.2018).

Der Autor:

Prof. Dr. Johannes Schädlér

Professor für Soziale Arbeit an der Universität Siegen, Geschäftsführer des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste, Hölderlinstraße 3, 570687 Siegen

@schaedler@zpe.uni-siegen.de

⁸ Siehe hierzu: www.kreis-ahrweiler.de/menue.php?menue=707 (24.08.2018).

⁹ Das zweijährige KoKoP-Projekt wird vom Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung in Nordrhein-Westfalen (FGW NRW) gefördert und endet im November 2018. Näheres: www.uni-siegen.de/zpe/arbeitsbereiche/teilhabe_inklusion/kommunale_teilhabepanung/projekte/kokop (24.08.2018).



Hendrik Trescher



Teresa Hauck

„Kommune Inklusiv“ – Sozialräume beforschen und begleiten

I Teilhabe 4/2018, Jg. 57, S. 156 – 162

I KURZFASSUNG Fünf Sozialräume in Deutschland werden im Projekt „Kommune Inklusiv“ durch Aktion Mensch e. V. darin unterstützt, Barrieren abzubauen und Teilhabemöglichkeiten für diejenigen zu eröffnen, die von Ausschluss bedroht oder betroffen sind. Die Goethe-Universität Frankfurt begleitet diesen Prozess wissenschaftlich. Dabei werden u. a. umfassende Sozialraumevaluationen vorgenommen, anhand derer gegenwärtige Teilhabepraxen offengelegt und etwaige Veränderungen im Projektzeitraum nachgezeichnet werden sollen. Der Beitrag stellt Ergebnisse der ersten Sozialraumanalysen zur Diskussion.

I ABSTRACT „Inclusive municipality“ – Research and accompanying in social spaces. In the project „Kommune Inklusiv“, the non-profit organization „Aktion Mensch e. V.“ supports five social spaces in different German areas in removing barriers and in opening up possibilities of participation in society for those who are excluded or at risk of being excluded. Goethe University Frankfurt accompanies this process scientifically. Based on a comprehensive analysis of the different social spaces, current practices of participation and possible changes over the course of the project are presented. The paper puts the first results of the analysis of the social spaces up for discussion.

Hinführung

Sozialräume durch finanzielle und organisationale Unterstützung auf den Weg zu Inklusion bringen – das ist die Idee hinter dem Projekt „Kommune Inklusiv“, das von Aktion Mensch e. V. initiiert und gefördert wird, wie es die Projektkoordinatorin Carolina ZIBELL in der Teilhabe 2/2018 bereits vorgestellt hat (ZIBELL 2018, 93 f.). Die Goethe-Universität Frankfurt begleitet dieses Projekt wissenschaftlich und untersucht, ob und inwiefern sich die jeweiligen Sozialräume hin zu mehr Teilhabemöglichkeiten für Menschen, die bislang von Ausschluss bedroht oder betroffen sind, verändern. In der Begleitforschung sind Wissenschaft und Praxis wechselseitig miteinander verknüpft und greifen im Forschungs- und beständigen Rückmeldeprozess sinnhaft ineinander. In der wissenschaftlichen Forschung werden Barrieren multimethodal erfahren und zugänglich gemacht, sodass die Praxis ausgehend davon Möglichkeiten zur Überwindung dieser Barrieren finden kann – deren Wirksamkeit wiederum zum Gegenstand der Wissenschaft wird. Aufgabe der Wissenschaft ist darü-

ber hinaus, theoretische Verständnisse zu entwickeln und zu erweitern, bspw. bezüglich Barrierefreiheit und insbesondere ‚Inklusion‘, die immer mehr zur normativen Richtschnur für die (pädagogische) Praxis wird, jedoch im begriffstheoretischen Diskurs der Fachdisziplinen – und darüber hinaus – oftmals unscharf bleibt (DANNENBECK 2012, 55; DORRANCE, DANNENBECK 2013, 9 f.; TRESCHER 2018; TRESCHER 2017b). Dieser Beitrag wird als Auftakt verstanden, in dem das Projekt beziehungsweise das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung dargelegt und Einblick in erste Ergebnisse der Sozialraumanalysen gegeben wird. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘, die nach wie vor in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens auf Barrieren stoßen (u. a. TRESCHER 2017a). Dem sollen weitere und vertiefende Ergebnisdarstellungen sowie je themenspezifische Diskussionen folgen.

Was heißt eigentlich Inklusion?

Um der Leerstelle um den Inklusionsbegriff zu begegnen, soll das dem Bei-

trag – und im Übrigen auch der Begleitforschung – zugrundeliegende Verständnis von Inklusion kurz umrissen werden. Inklusion wird als die Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren verstanden und ist in diesem Sinne etwas, das Behinderungspraxen gegenläufig ist (vgl. TRESCHER 2018, TRESCHER 2017b). Jene Behinderungspraxen vollziehen sich immer dann, wenn Personen an Barrieren stoßen, die ihre Teilhabemöglichkeiten einschränken. Das bedeutet in der Konsequenz auch, dass ‚Behinderung‘ nicht als Subjektstatus gedacht wird, sondern als Praxis, die sich je situativ vollzieht. Inklusion ist dabei als Prozess zu verstehen, der erst in der diskursiven Auseinandersetzung von Subjekten konstituiert wird. Inklusion vollzieht sich also dann, wenn Teilhabebarrrieren aufgedeckt und infolgedessen abgebaut werden können. Diese Dekonstruktion von Teilhabebarrrieren erfolgt darüber, dass herkömmliche Praxen infrage gestellt werden und somit die Möglichkeit entsteht, diese neu zu denken. Dies kann bspw. Fürsorge- und Versorgungspraxen gegenüber Menschen betreffen, die ‚behindert‘ genannt werden, und die sich heute nach wie vor größtenteils in sogenannten „Institutionskarrieren“ (THEUNISSEN 2002, 167) abbilden lassen (vgl. TRESCHER 2017a, 234 ff.). Gängige Praxen infrage zu stellen kann für die beteiligten Personen krisenhaft sein, da routinisierte Handlungsweisen und Einstellungen gegebenenfalls verändert werden müssen. Um dies ein Stück weit aufzufangen, bedarf es einer pädagogischen Begleitung, die es schafft, Ängsten, Vorbehalten und Bedenken zu begegnen und differenzierte Verstehenszugänge zu eröffnen. Dabei ist es hilfreich, wenn Berührungspunkte zwischen Menschen mit und Menschen ohne ‚(geistige) Behinderung‘ geschaffen werden. Eines wird hieran sehr deutlich, nämlich, dass es kaum möglich sein wird, Inklusion als eine Maßnahme ‚herzustellen‘, sondern dass Inklusion vielmehr als Prozess verstanden werden muss, der sich in der Lebenspraxis vollzieht (vgl. TRESCHER 2015, 334; TRESCHER 2018; TRESCHER 2017b).

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Kommune Inklusiv“

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Kommune Inklusiv“ untersucht auf drei Ebenen die Wirkung des Projekts auf die fünf Sozialräume, die von Aktion Mensch e. V. über den Zeitraum von fünf Jahren gefördert werden – Erlangen, Rostock, Schneverdingen, Schwäbisch Gmünd und die Verbandsgemeinde Nieder-Olm.¹

Auf Ebene 1 werden die Maßnahmen evaluiert, die die Akteur(inn)e(n) in den Sozialräumen (allen voran die Koordinator(inn)en sowie alle Personen, die sich im Projekt engagieren) planen, anstoßen und verwirklichen (finanziell und organisational unterstützt durch Aktion Mensch e. V.). Beispiele für Maßnahmen sind u. a. eine Sprechstunde mit Apotheker(inne)n, in der sich Menschen informieren können, die Unterstützungsbedarf im Bereich Lesen/Verstehen haben (bspw. Beipackzettel erklären lassen), ein Schwimmkurs für Frauen mit Fluchtmigrationshintergrund, Alphabetisierungs- und Rechenkurse für Menschen mit ‚geistiger

Behinderung‘, um so über den Verlauf des Projekts etwaige Veränderungen nachweisen zu können – bspw. bezüglich der Einstellungen gegenüber Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘. Geleitet wird dies von den übergeordneten Forschungsfragen: Wie wirken die initiierten Prozesse und Praxen hinsichtlich einer Entwicklung hin zu einem inklusiven Sozialraum? Wie verändert sich eine Region über einen längeren Zeitraum hinweg mit und durch die Bereitstellung inklusiver und begleitender Angebote? Die Evaluation der Sozialräume erfolgt anhand von zwei unterschiedlichen Instrumenten, welche im folgenden Kapitel ausführlicher dargelegt werden.

Behinderungspraxen vollziehen sich immer dann, wenn Personen an Barrieren stoßen, die ihre Teilhabemöglichkeiten einschränken.

ger Behinderung‘ sowie Schulungen für Mitarbeiter(innen) der Behindertenhilfe oder auch für Ärzt(inn)e(n) und Apotheker(innen), um diese für die Belange von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ zu sensibilisieren. Die Evaluation dieser Maßnahmen folgt der übergeordneten Forschungsfrage: *Wie nehmen die Teilnehmenden die Maßnahmen wahr?* Zur Operationalisierung dessen werden an die Teilnehmenden nach Besuch oder Abschluss der Maßnahme Online-surveys versendet, in denen nach der je individuellen Bewertung der Maßnahme, dem persönlichen Nutzen und Weiterentwicklungspotenzialen gefragt wird. Ein Jahr nach der ersten Befragung findet eine Follow-Up-Erhebung statt, um so die nachhaltige Wirksamkeit der Maßnahme zu untersuchen. In Einzelfällen werden die Surveys auch in ausgedruckter Form zur Verfügung gestellt, beispielsweise wenn kein Internetanschluss zur Verfügung steht, was nach wie vor auf viele Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ zutrifft (vgl. REICHSTEIN 2016, 82; siehe dazu auch TRESCHER 2017c, 133 ff.). Die Surveys sollen so barrierearm wie möglich zugänglich sein, was kontinuierlich überprüft und mit Menschen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen angepasst wird (u. a. eine Übersetzung der Surveys in Leichte Sprache). Die Auswertung der Surveys wird anhand deskriptiv-statistischer und qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren erfolgen. Ebene 2 hat zum Ziel, die Sozialräume vergleichend zu

Auf Ebene 3 werden Fallstudien durchgeführt, die die subjektive Sicht der Personen in den Mittelpunkt stellen, die in den Sozialräumen leben. Forschungspraktisch werden dazu einzelne Personen über den Projektzeitraum begleitet und zu zwei Erhebungszeitpunkten in problemzentrierten Interviews zu ihrer Lebenssituation befragt. Ziel dessen ist, zu rekonstruieren, ob und inwiefern die Maßnahmen im Sozialraum auch bei Einzelpersonen ankommen und gegebenenfalls ihre Lebenssituation beeinflussen. Bei der Auswahl der Interviewpersonen soll auf das Merkmal der größtmöglichen Heterogenität geachtet werden. Verbindendes Element ist dabei, dass die Interviewpersonen aktuell von Ausschluss bedroht oder betroffen sind.

Sozialräume evaluieren. Zum methodischen Vorgehen

Ein Schwerpunkt der Begleitforschung ist die Evaluation der Sozialräume (Ebene 2), welche zu Beginn des Projekts das Feld eröffnen und den gegenwärtigen Stand von Teilhabebarrrieren und -möglichkeiten von Menschen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen abbilden soll. Wie bereits beschrieben, wurden dafür zwei Instrumente entwickelt:

(1) Mit *Sozialraumanalysen* werden die Sozialräume an drei Messzeitpunkten (initial, in der Mitte und am Ende des Projekts) in den fünf Handlungsfel-

dern Arbeit, Bildung, Freizeit, Wohnen und Barrierefreiheit/Mobilität umfassend untersucht, wobei letzteres als Querschnittsthema zu verstehen ist, das für alle Handlungsfelder relevant ist. Methodisch wird dabei mit einem Mixed-Methods-Instrument gearbeitet, das eigens für diesen Zweck konzipiert und getestet wurde. Im Vorhinein wurden vier Expert(inn)eninterviews mit Menschen geführt, die je Unterstützungsbedarf in den Bereichen Mobilität, Sehen, Hören oder Lesen/Verstehen haben. Ziel dessen war, für mögliche Barrieren sensibilisiert zu werden, insbesondere jene, die den Forscher(inn)en bislang weniger offensichtlich waren. Ausgehend davon wurde sich dafür entschieden, die Handlungsfelder anhand von leitfadengestützten Telefoninterviews (Freizeit), leitfadengestützten Vor-Ort-Erhebungen (Arbeit) und einem Onlinesurvey (Bildung) zu untersuchen. Im Bereich Freizeit konnten dadurch 235 Interviews mit Primärvertreter(inn)en erhoben werden, wobei die Untersuchung an dieser Stelle deutlich von den Erfahrungen aus einem vorangegangenen Projekt zum Thema Freizeit und Inklusion profitierte (TRESCHER 2015). Im Handlungsfeld Arbeit gelangen 158 vollständige Befragungen und im Handlungsfeld Bildung wurde der Survey 109 Mal ausgefüllt. Die Anzahl der Interviews bzw. Beantwortungen korreliert jeweils mit der Größe der Sozialräume (Einwohner(innen)zahl) und kann als sehr gut verteilt erachtet werden, weshalb deskriptive Statistiken sowie Quervergleiche zwischen den Sozialräumen ein valides Ergebnis erwarten lassen. Hiervon muss das Handlungsfeld Bildung ausgenommen werden, in dem der dazugehörige Survey im Sozialraum Rostock in nicht repräsentativem Maße beantwortet wurde, weshalb für Rostock im Bereich Bildung keine Aussagen getroffen werden können. Dem Handlungsfeld Wohnen wurde sich anhand ethnografischer Sozialraumbegehungen genähert, in denen Barrieren lebenspraktisch erfahren wurden. Das ethnografische Vorgehen will sich je bestimmten Lebenspraxen annähern und sozusagen die Welt mit den Augen der darin lebenden Menschen sehen (HONER 2012, 195). „Es geht darum, ‚die Fremde‘ aufzusuchen“ (HONER 2012, 197) und diese zu verstehen. Methodisch wurde sich dabei an SEIFERT (2010, 301 f.) und HONER (2012, 197) orientiert. Die Anknüpfungspunkte an das Handlungsfeld Barrierefreiheit/Mobilität sind bei den Sozialraumbegehungen besonders zahlreich – insbesondere bezüglich des öffentlichen Personennahverkehrs, weshalb im Rahmen der Sozialraumbegehungen grundsätzlich immer öffentliche Verkehrsmittel genutzt und hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit untersucht wurden

¹ Leitung der Forschungsebenen 1 und 2: Prof. Dr. Hendrik Trescher; Leitung der Forschungsebene 3: Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Dr. Nadine Schallenkammer

(TRESCHER, HAUCK & BÖRNER 2017). Zudem erwiesen sich bei den Sozialraumbegehungen die Informationen, die im Zuge der Expert(inn)eninterviews generiert wurden, als gewinnbringend.

Die Sozialraumanalysen, die punktuell erfolgen, werden durch zwei *Online-surveys* ergänzt, welche über den gesamten Projektzeitraum offen sind, und deren Ergebnisse u. a. zu den Zeitpunkten der Sozialraumanalysen abgeschöpft werden. Der Onlinesurvey „Einstellung(en) zu Inklusion“ richtet sich an die Gesamtbevölkerung Deutschlands mit einem Schwerpunkt auf den fünf Sozialräumen, in denen er besonders stark beworben wurde. Ziel des Surveys ist, Einstellungen und Haltungen gegenüber Inklusion im Allgemeinen und Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ im Besonderen offenzulegen. Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ wurden hier exemplarisch ausgewählt, da diese nach wie vor oftmals starken Diskriminierungen ausgesetzt sind (vgl. u. a. TRESCHER 2017a). Folglich stehen hier die Fragen im Vordergrund, wie mit Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ umgegangen wird und inwiefern sie gegenwärtig an routinemäßigen Lebenspraxen teilhaben. Über die Auswertung

des Surveys in bestimmten zeitlichen Abschnitten soll es möglich sein, potenzielle Entwicklungen bzw. Veränderungen innerhalb der Sozialräume festzustellen und vielfältige (deutschlandweite) Vergleiche zu ermöglichen. Bislang wurde der Survey 4884 Mal beantwortet.²

Der Onlinesurvey „Sozialraumbefragung“ richtet sich dagegen ausschließlich an die Menschen in den fünf Sozialräumen. Anhand der Befragung sollen sozialraumspezifische Aussagen zu den Handlungsfeldern Arbeit, Bildung, Freizeit und Wohnen hinsichtlich der Differenzkategorien ‚Behinderung‘, ‚Fluchtmigrationshintergrund‘ und ‚Demenz‘ generiert werden, um so (a) den Stand von ‚Inklusion‘ in den Sozialräumen abbilden zu können und (b) Quervergleiche diesbezüglich unter den einzelnen Sozialräumen zu ermöglichen. Zusätzlich sind in diesem Survey Freitextfelder eingearbeitet, in denen u. a. Verbesserungsvorschläge für die Verantwortlichen in der Kommune eingetragen werden können, die gebündelt an die Koordinator(inn)en vor Ort weitergegeben werden sollen. Dieser Survey wurde bislang 346 Mal beantwortet. In der Tabelle 1 ist das Vorgehen der Sozialraumevaluation veranschaulicht.

(2) Der zweite Schwerpunkt der Evaluation der Sozialräume ist das sogenannte Sozialraummonitoring. Ziel des Sozialraummonitorings ist es, über den gesamten Projektzeitraum hinweg zu untersuchen, inwiefern Personen, die von Ausschluss bedroht oder betroffen sind, in ihrem Alltag in den jeweiligen Sozialräumen auf Teilhabebarrrieren stoßen. Anhand der Erhebung und Abbildung individueller Merkmale der einzelnen Sozialräume werden sowohl Quervergleiche unter den fünf Sozialräumen als auch Binnenvergleiche innerhalb jedes Sozialraums möglich. Dadurch können Veränderungen in Bezug auf Teilhabemöglichkeiten herausgearbeitet werden, um so eine Aussage darüber treffen zu können, inwiefern sich die Sozialräume im Projektzeitraum entwickeln. Diesbezüglich wurden Metadaten über jeden Sozialraum erhoben, um diese abstrakt beschreiben und untereinander vergleichen zu können. Darüber hinaus wurde in jedem Sozialraum recherchiert, inwiefern öffentliche Einrichtungen des sozialen Lebens barrierefrei zugänglich sind (u. a. Museen, Ämter und Behörden, Theater, Kinos, Schwimmbäder usw.). Es wurde sowohl der Internetauftritt der Einrichtung geprüft, wobei sich primär an den Vorgaben der BITV 2.0 (Barrierefreie-Infor-

Tab. 1: Vorgehen der Sozialraumevaluation

	Handlungsfelder			
	Arbeit	Bildung	Freizeit	Wohnen
	Barrierefreiheit/Mobilität (Querschnittsthema)			
Erhebung	Leitfadengestützte Interviews mit Arbeitnehmer(inne)n vor Ort in den Sozialräumen	Leitfadengestützter Onlinesurvey, der sich an Primärvertreter(innen) von Schulen, Kindergärten und Weiter-/Erwachsenenbildungsorganisationen richtet	Leitfadengestützte Telefoninterviews mit Primärvertreter(inne)n von Freizeitvereinen und -gruppen	Ethnografische Sozialraumbegehungen
	Deutschlandweiter Onlinesurvey „Einstellung(en) zu Inklusion“			
	Onlinesurvey „Sozialraumbefragung“			
Generierte Datengrundlage	158 Interviews mit Arbeitnehmer(inne)n	109 Beantwortungen des Surveys	235 Interviews mit Primärvertreter(inne)n	Ethnografische Protokolle für jeden Sozialraum
	Deutschlandweiter Onlinesurvey „Einstellung(en) zu Inklusion“ bislang 4 884 Mal beantwortet			
	Onlinesurvey „Sozialraumbefragung“ bislang 346 Mal beantwortet			
Auswertung	Qualitativ-inhaltsanalytische bzw. deskriptiv-statistische Auswertungsverfahren			Qualitative Verfahren

² Der Onlinesurvey „Einstellung(en) zu Inklusion“ ist nach wie vor offen und kann über den folgenden Link erreicht werden: www.surveymonkey.de/r/TMFCC8T. Unter allen Teilnehmenden, die ihre E-Mail-Adresse angeben, werden monatlich zehn Jahreslose der Aktion Mensch e. V. verlost.

mationstechnik-Verordnung) orientiert wurde, als auch der Ort und die dort auszuübende Tätigkeit bzw. angebotene Veranstaltung. Letzteres erfolgte per telefonischer und schriftlicher Kontaktaufnahme zu Primärvertreter(inne)n der jeweiligen Einrichtungen. Die Untersuchung der Internetseiten und Einrichtungen hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit erfolgte in den Dimensionen Mobilität, Sehen, Hören, Lesen/Verstehen und Fremdsprache. Kern des Sozialraummonitorings sind monatliche Analysen je aktueller Veranstaltungen hinsichtlich ihrer barrierefreien Zugänglichkeit. Untersucht werden bspw. jahreszeitspezifische Märkte, Ausstellungen, Musikveranstaltungen, Sportveranstaltungen oder auch naturbezogene Tätigkeiten (Wanderungen usw.). Geleitet werden diese Untersuchungen von den übergeordneten Forschungsfragen nach Teilhabebarrrieren und -möglichkeiten in den Sozialräumen. Im Folgenden wird nun ausschnittshaft auf einen Teil der bisherigen Ergebnisse geblickt und an Fallbeispielen illustriert.

Ergebnisse der ethnografischen Sozialraumbegehungen

Die ethnografischen Sozialraumbegehungen haben ergeben, dass in allen Sozialräumen ein gewisses Bewusstsein für Barrierefreiheit besteht und gerade in den größeren Städten schon einiges in dieser Hinsicht unternommen wurde. Dennoch zeigt sich immer wieder an vielen Stellen, dass die Teilhabe von Menschen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen erschwert wird, sei es durch räumliche Gestaltungen, Kommunikationsbarrieren, fehlende Beschilderungen/Übersetzungen usw. (vgl. TRESCHER, HAUCK 2017; TRESCHER, HAUCK & BÖRNER 2017). Als zentrales Ergebnis kann die Problematik festgehalten werden, dass ein primär technisches Verständnis von Barrierefreiheit, das zudem häufig auf Unterstützungsbedarfe im Bereich Mobilität beschränkt ist, dazu führt, dass Teilhabebarrrieren bestehen bleiben und Menschen mit entsprechenden Unterstützungsbedarfen sich Raum primär als ‚Raum der Anderen‘ aneignen können (vgl. TRESCHER, HAUCK 2017). Daraus können Ausschlusspraxen resultieren, wie ein Blick in die Beobachtungen und Gespräche zeigt, die im Rahmen der Sozialraumbegehungen geführt wurden.

In Bezug auf Unterstützungsbedarfe im Bereich Mobilität kann das Beispiel einer zentralen Bushaltestelle in einem der Sozialräume angeführt werden:

An der Bushaltestelle gibt es vier Haltepunkte auf jeweils sehr schmalen Inseln, bei denen teils nur auf einer Seite der Bordstein abgesenkt ist. Auf jeder Insel ist ein Unterstand, der Wartenden Sitzgelegenheiten bietet. Die Inseln sind so schmal, dass mit Rollstuhl, Rollator oder Kinderwagen nicht an diesem Unterstand vorbeigefahren werden kann. Es ist unklar, wie Personen, die einen Rollstuhl oder Rollator nutzen oder mit Kinderwagen unterwegs sind, hier in den Bus einsteigen können – der zudem kein Niederflrbus ist.

In diesem Sozialraum wird also Menschen mit Unterstützungsbedarfen im Bereich Mobilität die Möglichkeit entzogen, eigenständig unterwegs zu sein, was die Aneignung von Raum als subjektiv bedeutsamer Handlungsraum merklich erschwert. Dies betrifft oftmals auch die Möglichkeiten, einzukaufen, wie in einem anderen Sozialraum beobachtet wurde:

Eine Frau, die einen Rollstuhl nutzt, und ihre Begleiterin stehen vor einer Bäckerei, deren Eingang ausschließlich über Stufen zu erreichen ist. Die Begleiterin bespricht mit der Frau, was sie gerne haben möchte und geht dann ohne sie in die Bäckerei, um den Einkauf für sie zu erledigen. Die Frau selbst bleibt vor dem Geschäft stehen und wartet.

Dieses Beispiel, das exemplarisch für eine Vielzahl solcher Situationen steht, zeigt deutlich, inwiefern Stufen zur Barriere werden können. Die Beispiele sind im Bereich Mobilität besonders zahlreich, da hier bereits die meisten Versuche unternommen wurden, barrierefreie Zugänge zu ermöglichen, wenn-

freien Gestaltung begründet ist, sondern ganz im Gegenteil eher darin, dass so gut wie überall dieselben Leerstellen dokumentiert wurden. In allen Sozialräumen kommt es immer wieder vor, dass teils zwar Leitstreifen für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen installiert wurden, diese jedoch nach kurzer Zeit ‚ins Leere laufen‘ und damit ihrer Orientierung gebenden Funktion nur mangelhaft nachkommen. Besonders große Leerstellen wurden in Bezug auf Orientierungsmöglichkeiten für Menschen, die Unterstützung in den Bereichen Lesen und Verstehen bedürfen, und gehörlose Menschen ausgemacht. Beschilderungen in Leichter Sprache, mit Piktogrammen usw. wurden kaum vorgefunden. Gleiches gilt für Übersetzungen in Fremdsprachen (bspw. Englisch). Besonders problematisch ist dies bei der Gestaltung von Fahrplänen, die oftmals überaus komplex sind, sodass es (vor allem ortsfremden Personen) generell schwerfallen kann, diese zu verstehen. Im Bereich Hören entstehen Barrieren bspw. dadurch, dass öffentliche Orte unübersichtlich gestaltet sind, sodass nicht überblickt werden kann, was sich an uneinsehbaren Stellen befindet. Hörende Menschen orientieren sich über ihr Gehör, gehörlose Menschen dagegen „hören mit den Augen“ (Experte/Expertin im Bereich Hören). Hilfreich wären laut dem Experten/der Expertin deshalb Hinweisschilder mit Symbolen, „denn bei ca. 80 % der Gehörlosen ist die Schriftsprachkompetenz verhältnismäßig eingeschränkt“ (Experte/Expertin im Bereich Hören). Die große Problematik bei der Diskussion um Barrierefreiheit ist, dass gerade die Dimensionen Hören und Lesen/Verstehen kaum bedacht werden, wodurch Menschen mit entsprechenden Unterstützungsbedarfen ausgeblendet werden. Sie werden dadurch im Sozialraum ein Stück weit unsichtbar.

Die Dimensionen Hören und Lesen/Verstehen werden in Diskussionen über Barrierefreiheit kaum bedacht.

gleich diese teils in ihrer Sinnhaftigkeit infrage gestellt (bspw. sehr steile Rampen oder Rampen, die zu nach außen öffnenden Türen führen) und/oder nur über Sonderwege erreicht werden können. Konkrete Beispiele in Bezug auf die anderen Unterstützungsdimensionen – Sehen, Hören, Lesen/Verstehen, Fremdsprache – scheinen geringer, was jedoch nicht in der besseren barriere-

Ergebnisse der Sozialraumanalysen

Erste Auswertungen der Sozialraumanalysen zeigen, dass die Sozialräume sich teils deutlich bezüglich der gegenwärtigen Teilhabe von Menschen mit ‚Behinderung‘ im Allgemeinen bzw. Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ im Besonderen unterscheiden. Dies wird im Folgenden für die Handlungsfelder

Arbeit, Bildung (Schule) und Freizeit an ausgewählten Ergebnissen und Fallbeispielen ausgeführt. Bei der Frage danach, ob Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ gegenwärtig Teil der eigenen Arbeits-, Bildungs- oder Freizeitaktivität sind, wurde es den interviewten Personen überlassen, ob sie einen Kollegen oder eine Kollegin, Schüler(innen) oder andere Teilnehmende als ‚(geistig) behindert‘ bezeichnen. Dass dadurch die Zuschreibung ‚(geistig) behindert‘ je unterschiedlich sein kann, wurde mit dieser Annäherung an die ‚Sprache des Feldes‘ in Kauf genommen. Zusätzlich zur gegenwärtigen (Nicht-)Teilnahme von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ wurde nach der (Nicht-)Teilnahme von blinden und gehörlosen Menschen sowie von Menschen mit Fluchtmigrationshintergrund und Menschen mit Demenz gefragt, wobei letztere im Handlungsfeld Arbeit ausgelassen wurden.

Arbeit

Im Handlungsfeld Arbeit wurde festgestellt, dass in durchschnittlich 29 % der Fälle die Befragten mit Menschen mit

‚Behinderung‘ auf dem ersten Arbeitsmarkt zusammenarbeiten. Von diesem Durchschnitt weichen die Sozialräume teils weit ab, bspw. haben in Rostock (48,8 %) und Schwäbisch Gmünd (42,9 %) mehr Personen Kolleg(innen) mit ‚Behinderung‘. Die Verbandsgemeinde Nieder-Olm (25 %) und Erlangen (22,6 %) liegen, ebenso wie Schneverdingen (5,9 %), (deutlich) unter dem Durchschnitt. Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ sind dagegen mit durchschnittlich 6 % erheblich seltener Kolleg(innen) der befragten Personen, wobei sich auch hier die Sozialräume teils stark unterscheiden. In Erlangen und Schneverdingen hat keine(r) der Befragten Kolleg(innen) mit ‚geistiger Behinderung‘, in Schwäbisch Gmünd sind es dagegen sogar 16,7 % (siehe Tab. 2).

Interviewpersonen, die derzeit mit Kolleg(innen) mit ‚Behinderung‘ zusammenarbeiten, berichten durchweg von positiven Erfahrungen: „Die Zusammenarbeit ist nicht anders als mit anderen Kollegen auch“. Andere sind dagegen etwas skeptischer und stellen fest: „Die Arbeit ist mit [Vorname Kollege/Kollegen] nicht immer einfach, aber möglich“.

Es stellt sich die Frage, weshalb trotz dieser größtenteils positiven Erfahrungen bislang erst in durchschnittlich 29 % der Fälle Befragte mit Menschen mit ‚Behinderung‘ zusammenarbeiten. Überwiegend wird dies in einer vermeintlichen Minderleistung von Menschen mit ‚Behinderung‘ begründet, in der diese pauschal als ‚unfähig‘ kategorisiert werden, die jeweilige Tätigkeit auszuüben. Demgegenüber ist es teils so, dass bislang keine Bewerbungen von Menschen mit ‚Behinderung‘ eingegangen sind, weshalb keine entsprechend benannte Person dort arbeitet. Daran ist ein gewisses Potenzial zu erkennen, mehr Menschen mit ‚Behinderung‘ Arbeitstätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Handlungspraktisch können bspw. Menschen mit ‚Behinderung‘ (noch) ausdrücklicher in Stellenausschreibungen angesprochen werden.

Bildung

Im Schulbereich werden in durchschnittlich 68,6 % der untersuchten Schulen Kinder und Jugendliche mit und ohne ‚Behinderung‘ gemeinsam unterrichtet (von der hier dargestellten Auswertung ausgenommen sind Förderschulen). Ähnlich wie im Bereich Arbeit unterscheiden sich die Ergebnisse in den Sozialräumen. Erlangen liegt mit 64,3 % im Durchschnitt, wogegen Schwäbisch Gmünd mit 50 % und die Verbandsgemeinde Nieder-Olm mit 60 % leicht darunterliegen. Die meiste gemeinsame Beschulung findet sich in Schneverdingen, wo alle untersuchten Schulen auch von Schüler(inne)n mit ‚Behinderung‘ besucht werden. Dies ist interessant, ist dort doch im Bereich Arbeit der Anteil der Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ eher gering. Es bleibt abzuwarten, ob in Schneverdingen im Laufe der nächsten Jahre mehr Schüler(inne)n der Sprung von der gemeinsamen Beschulung auf eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt gelingt. Von Rostock liegen, wie oben beschrieben, keine Daten vor. Der Anteil von Schüler(inne)n mit ‚geistiger Behinderung‘ ist demgegenüber etwas niedriger und liegt im Durchschnitt bei 53,8 %. Der geringste Anteil der untersuchten Schulen, in denen Schüler(innen) mit ‚geistiger Behinderung‘ inklusiv beschult werden, findet sich in Schwäbisch Gmünd (25 %). In Schneverdingen gehen dagegen in alle untersuchten Schulen auch Schüler(innen) mit ‚geistiger Behinderung‘ (siehe Tab. 3).

Die Primärvertreter(innen) nennen vor allem drei Gründe für eine Nichtteilnahme von Schüler(inne)n mit ‚Behinderung‘. Teils sei die Schule baulich

Tab. 2: Anteil der Personen, die Kolleg(innen) mit ‚(geistiger) Behinderung‘ haben

	Kolleg(innen) mit ‚Behinderung‘	Kolleg(innen) mit ‚geistiger Behinderung‘
Erlangen	22,6 %	0 %
Rostock	48,8 %	4,9 %
Schneverdingen	5,9 %	0 %
Schwäbisch Gmünd	42,9 %	16,7 %
VG Nieder-Olm	25 %	8,3 %
Ø	29 %	6 %

Tab. 3: Anteil der Schulen, in die auch Schüler(innen) mit ‚(geistiger) Behinderung‘ gehen

	Gemeinsame Beschulung von Schüler(inne)n mit und ohne ‚Behinderung‘	Gemeinsame Beschulung von Schüler(inne)n mit und ohne ‚geistige Behinderung‘
Erlangen	64,3 %	50 %
Schneverdingen	100 %	100 %
Schwäbisch Gmünd	50 %	25 %
VG Nieder-Olm	60 %	40 %
Ø	68,6 %	53,8 %

Für den Sozialraum Rostock liegen keine Daten vor, da dieser nicht an der Befragung teilgenommen hat.

nicht derart ausgestattet, dass Schüler(innen) mit ‚Behinderung‘ uneingeschränkt teilnehmen könnten. Andere berichten, es gebe bislang kein Interesse seitens der Eltern, Kinder und Jugendliche mit ‚Behinderung‘ aufzunehmen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die befragten Primärvertreter(innen) inklusive Impulse vonseiten der Elternschaft erwarten und es eher nicht als ihre eigene Aufgabe sehen, erste Schritte zu gehen. Darüber hinaus wird des Öfteren auf umliegende Schulen verwiesen, die Förderschwerpunkte haben und deshalb für die Schüler(innen) mit ‚Behinderung‘ ‚zuständig‘ seien.

Freizeit

Im Handlungsfeld Freizeit sind Menschen mit ‚Behinderung‘ in circa der Hälfte aller untersuchten Freizeitangebote vertreten (53,6 %). Unter diesem Durchschnitt liegen Erlangen (51,1 %) und Schneverdingen (47,5 %) gefolgt von Schwäbisch Gmünd (44,1 %). Über dem Durchschnitt liegen Rostock (61,4 %) und die Verbandsgemeinde Nieder-Olm (64 %). Auch im Handlungsfeld Freizeit nehmen deutlich weniger Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ an den befragten Angeboten teil – im Durchschnitt 21,2 %. Dies verteilt sich ganz unterschiedlich auf die Sozialräume mit den wenigsten Teilnehmenden in Erlangen (8,5 %) und den meisten in Rostock (38,6 %) (siehe Tab. 4).

Ähnlich wie im Bereich Arbeit sind auch im Freizeitbereich die Erfahrungen derjenigen, die Freizeitaktivitäten gemeinsam mit Menschen mit ‚Behinderung‘ ausüben, durchweg positiv. Dennoch gibt es auch hier einige Interviewpersonen, die sich dazu etwas zurückhaltender äußern und bspw. sagen, die Erfahrungen seien gut, allerdings nur „dank der großen Rücksicht der anderen Teilnehmer“. Es zeigt sich also auch hier, inwiefern Menschen mit ‚Behinderung‘ als andersartig konstruiert werden, woraus in Einzelfällen Ausschluss resultieren kann. Dies legen auch die Antworten auf die Frage nahe, warum bislang keine Menschen mit ‚Behinderung‘ am jeweiligen Freizeitangebot teilnehmen, denn hier überwiegen ebenfalls defizitäre Pauschalisierungen, ausgehend von denen Menschen mit ‚Behinderung‘ als nicht dazu in der Lage konstruiert werden, die jeweilige Tätigkeit auszuüben. Eine Interviewperson sagt bspw.: „Der Sport ist schwer mit Behinderung auszuführen, man braucht ein gutes Körpergefühl“. Wieder andere Interviewpersonen zeigen sich prinzipiell offen für eine Teilnahme von Menschen mit ‚Behinderung‘, bislang sei allerdings noch kein entsprechendes Interesse ge-

äußert worden. Einen weiteren Grund für die Nichtteilnahme von Menschen mit ‚Behinderung‘ sehen Interviewpersonen in der Zuständigkeit der Behindertenhilfe, welche gesonderte Angebote für ihre Klient(inn)en habe. Eine Interviewperson geht demgegenüber davon aus, dass Menschen mit ‚Behinderung‘ Berührungängste haben: „Menschen mit Behinderungen glauben, dass sie ohnehin nicht am gesellschaftlichen Leben teilhaben können und kommen deshalb nicht“.

Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass Menschen mit ‚Behinderung‘ nach wie vor nur in begrenztem Maße an routinemäßigen Lebenspraxen teilhaben – dies gilt insbesondere für das Erwachsenenleben. Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ erfahren dabei vermehrt und in allen Lebensbereichen (teils massiven) Ausschluss. Wie aus anderen Studien bekannt ist, werden diese Ausschlusspraxen durch eine gewisse lebensweltliche Trennung von Menschen mit und Menschen ohne ‚geistige Behinderung‘ (re-)produziert (vgl. TRESCHER 2017a, 244 ff.). Dies legen auch die bisherigen Ergebnisse des Surveys „Einstellung(en) zu Inklusion“ nahe, der gegenwärtig ausgewertet wird. In diesem Survey, der sich an die gesamte Bevölkerung Deutschlands richtet, zeigt sich, dass lediglich 17 % der Befragten im Rahmen ihrer Freizeit Kontakt zu Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ haben – obwohl gerade der Freizeitbereich aufgrund seiner potenziell hierarchiearmen Ausgestaltung Möglichkeiten der Begegnung bietet (vgl. TRESCHER 2015, 32 f.). Es stellt sich nun die Frage, inwiefern lebensweltliche Kontaktmöglichkeiten für Menschen mit und Menschen ohne ‚geistige Behinderung‘ geschaffen wer-

den können. Erste handlungspraktische Hinweise dafür will das Projekt „Kommune Inklusiv“ geben. Dem Grundverständnis des Projekts nach wird Inklusion als Prozess verstanden, der u. a. durch Maßnahmen in den Sozialräumen angestoßen und vorangebracht werden soll. Ausgehend davon wird Inklusion nicht als (einfacher) nachweisbarer Ursache-Wirkung-Zusammenhang verstanden und auch in der Beforschung steht dies nicht im Vordergrund. Vielmehr soll hier nachgezeichnet werden, inwiefern sich fünf heterogene Sozialräume durch eine prozesshafte Begleitung und Unterstützung verändern – bestenfalls hin zu mehr Teilhabemöglichkeiten. Eine wichtige Aufgabe ist dabei, die Maßnahmen eingehend zu untersuchen, sodass diese reflektiert und gegebenenfalls adaptiert werden können. Zentrale Fragen sind dabei: Welche Maßnahmen werden positiv beurteilt und welche weniger? Was sind relevante Parameter? Welche Rollen spielen welche Akteur(inn)en im Sozialraum? Wer kann in welcher Weise adressiert werden? Wie können Maßnahmen für bestimmte Gruppen von Ausschluss bedrohter Personen(-kreise) ausgestaltet werden, um diesen mehr Teilhabemöglichkeiten zu schaffen? Die weiteren Ergebnisse werden erwartungsgemäß erste Antworten auf diese Fragen geben und darüber hinaus offenlegen, was es braucht, um Wissen und Erfahrung zum Thema ‚Inklusion‘ zu generieren. Diese Ergebnisse sollen zeitnah veröffentlicht werden. Ebenfalls mit Spannung zu erwarten ist, inwiefern sich die Maßnahmen auf die jeweiligen Adressat(inn)en auswirken und welche Erfahrungen sie mit und in diesen sammeln. Dabei spielen neben Fragen der technischen Ausgestaltung insbesondere Aspekte der je subjektiven sozial-emotionalen Bedeutsamkeit eine zentrale Rolle.

Tab. 4: Anteil der Freizeitaktivitäten, an denen Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ teilnehmen

	Kontakt zu Menschen mit ‚Behinderung‘	Kontakt zu Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘
Erlangen	51,1 %	8,5 %
Rostock	61,4 %	38,6 %
Schneverdingen	47,5 %	17,5 %
Schwäbisch Gmünd	44,1 %	25,4 %
VG Nieder-Olm	64 %	16 %
Ø	53,6 %	21,2 %

LITERATUR

- DANNENBECK, Clemens** (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? In: Rathgeb, Kerstin (Hg.): Disability Studies. Wiesbaden: VS, 55–67.
- DORRANCE, Carmen; DANNENBECK, Clemens** (2013): Doing Inclusion. In: dies. (Hg.): Doing Inclusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–12.
- HONER, Anne** (2012): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 194–204.
- REICHSTEIN, Martin** (2016): Teilhabe an der digitalen Gesellschaft? In: Teilhabe 55 (2), 80–85.
- SEIFERT, Monika** (2010): Kundenstudie. Berlin: Rhombos.
- THEUNISSEN, Georg** (2002): Altenbildung und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- TRESCHER, Hendrik** (2015): Inklusion. Wiesbaden: VS.
- TRESCHER, Hendrik** (2017a): Behinderrung als Praxis. Bielefeld: transcript.
- TRESCHER, Hendrik** (2017b): Inclusion as Critique. In: International Journal of Social Science Studies 5 (8), 33–43.
- TRESCHER, Hendrik** (2017c): Wohnräume als pädagogische Herausforderung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- TRESCHER, Hendrik** (2018): Inklusion und Dekonstruktion. In: Zeitschrift für Inklusion 12 (2).
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/411/348 (abgerufen am 28.06.2018).
- TRESCHER, Hendrik; HAUCK, Teresa** (2017): Raum und Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 11 (4).
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/432/340 (abgerufen am 28.06.2018).

- TRESCHER, Hendrik; HAUCK, Teresa; BÖRNER, Michael** (2017): Auf dem Weg zu Inklusion? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 86 (3), 250–252.
- ZIBELL, Carolina** (2018): Aktion Mensch: Das Projekt „Kommune Inklusiv“. In: Teilhabe 57 (2), 93–94.

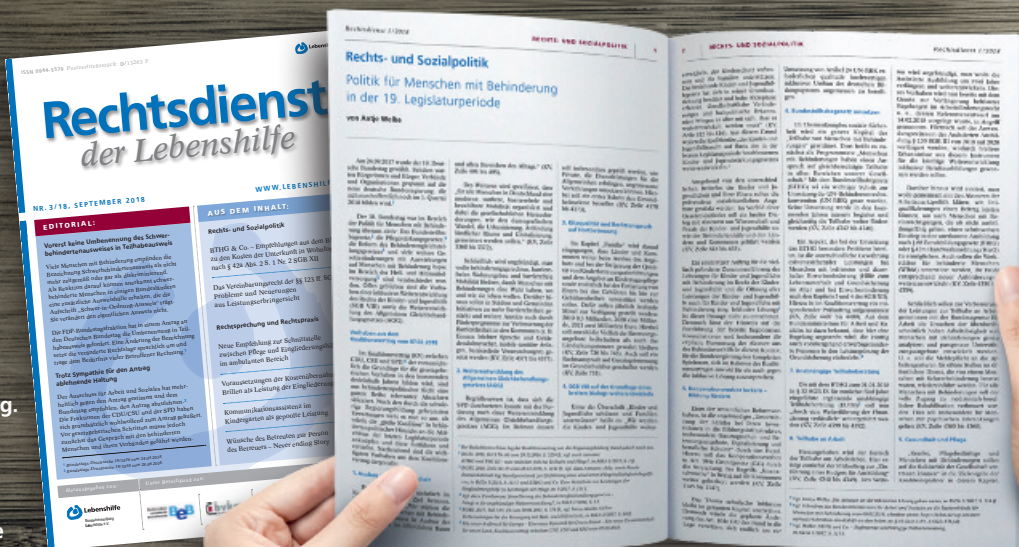
i Die Autor(inn)en:
Prof. Dr. phil. habil. Hendrik Trescher
Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt „Inklusion und Exklusion“, Philipps-Universität Marburg
hendrik.trescher@uni-marburg.de

Teresa Hauck
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philipps-Universität Marburg
teresa.hauck@uni-marburg.de

Anzeige

Der Rechtsdienst der Lebenshilfe wendet sich an Jurist(inn)en, Mitarbeiter(innen) in Behörden und Gerichten sowie in Organisationen und Einrichtungen der Behindertenhilfe und den Wohlfahrtsverbänden.

Er informiert vierteljährlich über aktuelle Entwicklungen in der Sozialpolitik und über die behinderte Menschen betreffende Rechtsprechung. Abonnentinnen und Abonnenten haben die Möglichkeit, frühere Ausgaben bzw. Jahrgänge der Zeitschrift unentgeltlich online abzurufen.



RECHTS- UND SOZIALPOLITIK

RECHTSPRECHUNG UND RECHTSPRAXIS



Jetzt bestellen unter: www.rechtsdienst-lebenshilfe.de



Rechtsdienst

Wolfgang Dworschak, Andrea Kapfer, Christoph Ratz, Thomas Reiter,
Marcel Romanos, Simone Volmer-Brinkmann, Elisabeth Werner,
Rita Bretschneider, Julia Heusner & Saskia Schuppener

Herausforderndes Verhalten und freiheitsentziehende Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

**Begriffe, Prävalenz, interdisziplinäre Herausforderungen und
Forschungsbemühungen**

I Teilhabe 4/2018, Jg. 57, S. 163 – 166

I KURZFASSUNG Der Beitrag klärt eingangs die zentralen Begriffe geistige Behinderung, herausforderndes Verhalten und freiheitsentziehende Maßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher disziplinärer Zugänge und berichtet aktuelle Prävalenzraten. Im zweiten Teil wird der Umgang mit herausforderndem Verhalten und freiheitsentziehenden Maßnahmen im Kontext stationärer Einrichtungen als interdisziplinäre Herausforderung charakterisiert.

I ABSTRACT *Challenging behaviour and restraint interventions in children and adolescents with intellectual disabilities – Concepts, prevalence rates, interdisciplinary challenges and research efforts. In the first part, the paper clarifies the central concepts of intellectual disability, challenging behaviour and restraint interventions, taking into account different disciplinary approaches, and reports current prevalence rates. The second part characterizes how to deal with challenging behaviour and restraint interventions as an interdisciplinary challenge.*

Ausgangspunkt

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten stellen Pädagog(inn)en in Schule, Tagesstätte und Heim, aber auch Ärztinnen und Ärzte sowie Therapeut(inn)en und Eltern vor große Herausforderungen. In Situationen mit besonderem Gefährdungspotenzial finden zum Teil freiheitsentziehende Maßnahmen (FeM) Anwendung, um eine Selbst- oder Fremdgefährdung zu verhindern. Mehrere Medienberichte zum Einsatz von FeM bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in bayerischen Heimen haben im Jahr 2015 zu einer öffentlichen Diskussion über FeM in Einrichtungen der Behindertenhilfe geführt (Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales 2016). Nicht zuletzt aus diesem Impuls kam es zu einer Änderung des § 1631b BGB. Der Einsatz von FeM in Einrichtungen bedarf seit Oktober 2017 der richterli-

chen Genehmigung und darf immer nur als Ultima Ratio Anwendung finden.

In diesem Beitrag werden zentrale Begriffe vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Disziplinen geklärt, die Prävalenz herausfordernden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und die damit zusammenhängenden interdisziplinären Herausforderungen beschrieben sowie die neue Gesetzeslage dargestellt.

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten

Auf Grund der interdisziplinären Zusammensetzung des Forschungsbundes sollen eingangs die zentralen Begriffe vor dem Hintergrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen – hier der Medizin, der Psychologie und der Sonderpädagogik – verortet werden.

Geistige Behinderung

Aus medizinischer und psychologischer Sicht wird geistige Behinderung zumeist als Intelligenzminderung auf Grundlage der ICD-10 oder intellektuelle Beeinträchtigung nach der DSM-5 klassifiziert. Nach diesen Klassifikationen wird eine geistige Behinderung durch drei Kriterien bestimmt: die Beeinträchtigung der Intelligenz, die Beeinträchtigung der adaptiven Fähigkeiten und die Entstehung vor dem 18. Lebensjahr (vgl. DILLING, MOMBOUR & SCHMIDT 2015; FALKAI, WITTCHEN 2015). Während international den beiden Kriterien Intelligenz und adaptive Fähigkeiten gleich viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, liegt in Deutschland ein starker Fokus auf dem Kriterium der Intelligenz, während die Beeinträchtigungen der adaptiven Fähigkeiten eher vernachlässigt werden. Dies lässt sich beispielsweise an der deutlich unterschiedlichen Zahl vorhandener diagnostischer Instrumente für beide Konstrukte ablesen. Im Hinblick auf herausforderndes Verhalten erscheint darüber hinaus interessant, dass sich der Aspekt Intelligenzminderung in der ICD-10 im Kapitel V unter den psychischen Störungen findet und explizit auf die erhöhte Prävalenzrate bzgl. herausfordernden Verhaltens bei Intelligenzminderung hingewiesen wird. In der ICD-10 ist geistige Behinderung also per se mit herausforderndem Verhalten assoziiert (vgl. DILLING, MOMBOUR & SCHMIDT 2015).

Aus einem sonderpädagogischen Blickwinkel rücken die häufig weniger beachteten adaptiven Fähigkeiten, als konzeptionelle, soziale und alltagspraktische Fähigkeiten, im Zusammenhang mit dem Begriff Handlungsfähigkeit deutlicher in den Vordergrund. So kann geistige Behinderung aus sonderpädagogischer Sicht, Bezug nehmend auf Wilhelm PFEFFER, als eingeschränkte Handlungskompetenz auf Grund einer unzureichenden Passung zwischen den individuellen Handlungsdispositionen eines Individuums und den komplexen Anforderungen der Umwelt verstanden werden (vgl. PFEFFER 1984). Ein solches Verständnis findet sich auch im bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung der ICF wieder, mit dem das Phänomen Behinderung als dynamische Wechselwirkung zwischen den individuellen Dispositionen eines Menschen und seinen Kontextfaktoren beschrieben wird, das sich in einer Schädigung der Körperfunktionen und -strukturen und/oder einer Beeinträchtigung der Aktivität bzw. Partizipation manifestiert (vgl. DIMDI 2005).

Zur Prävalenz von geistiger Behinderung liegen keine zuverlässigen Angaben vor. Eine breit angelegte internationale Meta-Analyse kommt mit Blick auf die gesamte Lebensspanne zu einer Prävalenzrate von knapp 1 %. Bei Kindern und Jugendlichen liegt diese für gewöhnlich höher, bei rund 1,8 % (vgl. NEUHÄUSER, STEINHAUSEN 2013). Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Deutschland kann die amtliche Bildungsstatistik einen orientierenden Hinweis geben. Hier sind Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeordnet. Die aktuelle Bildungsstatistik weist hierfür eine Förderquote von 1,2 % aus (vgl. KMK 2018).

Herausforderndes Verhalten

Probleme im Verhalten und Erleben werden in der medizinischen, psychologischen und sonderpädagogischen Literatur mit einer Reihe unterschiedlicher Begriffe gefasst, die nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Während in der Medizin und Psychologie die Begriffe psychische Störung (vgl. BUSCHER, HENNICKE 2017) und Verhaltensprobleme (vgl. DGKJP 2014) weit verbreitet sind, finden sich in der Sonderpädagogik eher die Begriffe Verhaltensauffälligkeit (vgl. THEUNISSEN 2016) und Verhaltensstörung (vgl. MYSCHKER, STEIN 2018; RATZ 2012). In den letzten Jahren gewinnen zudem die Begriffe Problemverhalten (vgl. DGKJP 2014; HENNICKE, KLAUß 2014) sowie herausforderndes Verhalten immer mehr an Bedeutung (vgl. HEIJKOOP 2014).

Im Folgenden wird der Begriff des herausfordernden Verhaltens als Oberbegriff verwendet, der Probleme im Verhalten und Erleben subsumieren soll, die sowohl kontextabhängig bzw. interaktiv als auch kontextunabhängig bzw. somatisch verursacht sein können. Dabei wird herausforderndes Verhalten „als ein individueller Zustand eines tiefgreifenden Missverhältnisses zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen als Ergebnis komplexer biologischer und psychosozialer Wechselwirkungen“ (HENNICKE 2014, 223) verstanden, wobei in der Regel von einer multifaktoriellen Verursachung ausgegangen wird (vgl. SARIMSKI 2012). Damit macht dieser Begriff deutlich, dass erstens die Problematik nicht dem Kind alleine zugeschrieben wird und zweitens mit der Problematik eine besondere Herausforderung für das Kind und die Umwelt verbunden ist.

Herausforderndes Verhalten tritt bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger

Behinderung deutlich häufiger auf als bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung. Im Allgemeinen wird die Prävalenzrate 3- bis 4-mal so hoch angesetzt (vgl. BUSCHER, HENNICKE 2017; SARIMSKI 2012). In der Literatur finden sich Prävalenzraten von 20 bis 74 % (vgl. DOŠEN 2018). Die große Spannbreite erklärt sich nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Begriffe, Erhebungsmethoden, Erhebungsinstrumente und damit erfassten diagnostischen Kriterien. Häufig finden sich Prävalenzangaben zwischen 30 und 60 % (vgl. BUSCHER, HENNICKE 2017; DWORSCHAK, RATZ & WAGNER 2016; SARIMSKI 2012). Für Bayern liegen Prävalenzangaben aus der repräsentativen Schülerschaftsstudie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE) mit mehr als 1.600 Schüler(inne)n vor. Nach den Kriterien des Verhaltensfragebogens für Entwicklungsstörungen (VFE) (vgl. EINFELD, TONGE & STEINHAUSEN 2007) liegen 52 % der Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung über dem Cut-off-Wert und zeigen somit Probleme im Verhalten und Erleben (vgl. DWORSCHAK et al. 2012; DWORSCHAK, RATZ & WAGNER 2016).

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung im Heim

Zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in Heimen liegen für Deutschland keine amtlichen Statistiken und nur rudimentäre Forschungsergebnisse vor. Schätzungen aus dem Jahr 2002 zufolge leben zwischen 10 und 25 % der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in Heimen (vgl. THIMM 2002). In der bayerischen SFGE-Studie betrug der Anteil der in Heimen lebenden Kinder und Jugendlichen 10 %. Im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, die in der Familie leben, sind die Kinder und Jugendlichen im Heim besonders durch ein höheres Alter, einen höheren Grad der Intelligenzminderung, zusätzliche körperliche Behinderungen, einen höheren Pflegebedarf, ein höheres Maß an herausforderndem Verhalten und niedrigere expressive Sprachkompetenzen gekennzeichnet (vgl. DWORSCHAK, REITER 2017). Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass die Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, die im Heim leben, einen spezifischen und erhöhten Hilfe- und Unterstützungsbedarf aufweisen.

Freiheitsentziehende Maßnahmen

Zur Anwendung und Verbreitung von freiheitsentziehenden Maßnahmen (FeM)

in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche der Behindertenhilfe liegen für Deutschland bis dato keine Forschungsergebnisse vor. Daher soll an dieser Stelle der rechtliche Rahmen für FeM beschrieben werden. Dabei werden die Veränderungen vor und nach der Gesetzesnovellierung skizziert und mit der Novellierung einhergehende Unsicherheiten in der Umsetzung und offene Fragen formuliert.

Mit der Novellierung des § 1631b BGB folgte der Gesetzgeber einer langjährigen Forderung vieler Interessensgruppen und Fachverbände. Wesentliche Neuerung des Gesetzes ist die Einführung eines weiteren Absatzes (Abs. 2), in dem die richterliche Genehmigungspflicht für FeM in Einrichtungen definiert wurde. Eine Genehmigung des Familiengerichts ist erforderlich, wenn „dem Kind ... durch mechanische Vorrichtungen, Medikamente oder auf andere Weise über einen längeren Zeitraum oder regelmäßig in nicht altersgerechter Weise die Freiheit entzogen wird“ (§ 1631b Abs. 2 BGB). Das Gesetz folgt mit der rechtsverbindlichen Definition von FeM dem Gedanken, dass jede Einschränkung von Freiheit immer mit der Abwesenheit von Freiheit einhergeht. Freiheitsentzug im rechtlichen Sinne umfasst damit die Maßnahmen, welche die Kinder und Jugendlichen in ihrer Bewegungsfreiheit einschränken. Im rechtlichen Zusammenhang wird der Fokus auf den Terminus „freiheitsentziehende Maßnahmen“ gelegt, worunter künftig auch bisherige Begrifflichkeiten wie Zwangsmaßnahmen, freiheitsbeschränkende Maßnahmen oder unterbringungsähnliche Maßnahmen subsumiert werden sollten. Neben der rechtskräftigen Definition von FeM werden im SeKiB-Projektverbund auch weitere Formen der Autonomieeinschränkung in den Blick genommen und diskutiert, die im Kontext institutioneller Strukturen von besonderer Bedeutung sind (wie z. B. Erfahrungen mit überdauernder und intensiver Fremdbestimmung).

Neben der neuen Rechtsdefinition von FeM war die freiheitsentziehende Unterbringung bereits vor der Gesetzesnovellierung genehmigungspflichtig (§ 1631b Abs. 1 BGB). Diese beschreibt eine Unterbringung in einer geschlossenen Institution (z. B. Heimeinrichtung oder psychiatrischen Klinik) aufgrund akuter Eigen- oder Fremdgefährdung. Im psychiatrischen Kontext besteht eine akute Eigengefährdung bei akuter Suizidalität, im pädagogischen Kontext hingegen wird oftmals auch die kurz- und mittelfristige psychosoziale Gefährdung infolge verminderter Steuerungsfähigkeit oder anderer selbstgefährdender

Verhaltensweisen zur Begründung herangezogen. Eine akute Fremdgefährdung im psychiatrischen Kontext kann beispielsweise im Rahmen von Fremdaggression bei akuter manischer Episode oder bei akuten psychotischen Zuständen bestehen. In den bayerischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gibt es nur vereinzelt Gruppen, die als geschlossene Wohngruppe geführt eine freiheitsentziehende Unterbringung nach § 1631b Abs. 1 darstellen.

In dem Antrag an das Gericht sind die Häufigkeit, die Intensität, die Dauer, der therapeutische Zweck und die Begründung der beantragten FeM näher zu beschreiben. Zudem ist von Bedeutung, dass alternative Möglichkeiten für die FeM ausgeschöpft wurden. Das Gesetz bezieht sich auf Freiheitsentzug durch (a) mechanische Vorrichtungen, womit Fixierungen oder ein Einschluss im Zimmer gemeint sind. Weiterhin kann die Gabe von (b) Medikamenten, sofern diese der Sedierung und Ruhigstellung dienen, genehmigungspflichtig

genehmigungspflichtig, während andere Familienrichter(innen) die Bewegungsfreiheit des Kindes sehr wohl eingeschränkt sehen, da die Hände nicht frei eingesetzt werden können und diese somit als genehmigungspflichtig bewerten.

Insofern ist es in der aktuellen Übergangssituation wichtig, lokale verbindliche Absprachen mit den Familiengerichten zu treffen. In jedem Fall empfiehlt sich für die jeweilige Einrichtung, in Absprache mit dem zuständigen Familiengericht eine Klärung des Prozedere zu erreichen (vgl. GLÄSER, GÜNTZEL & ROMANOS 2018).

Die richterliche Genehmigungspflicht schafft ein Mehr an Transparenz und eine verstärkte externe staatliche Kontrolle.

Häufiger tritt dahingegen die Anwendung freiheitsentziehender Maßnahmen nach § 1631b Abs. 2 BGB auf. Diese lagen bis zur Gesetzesänderung allein in der Verantwortung der Eltern. FeM erfolgten damit allein auf Basis des natürlichen Elternrechts und waren keiner externen Kontrolle unterworfen. Wenn also eine Einrichtung FeM bei einem Kind oder einer/m Jugendlichen mit expliziter Zustimmung der Eltern anwandte, handelten die Mitarbeiter(innen) vor der Novellierung im rechtlich zulässigen Rahmen. Diese Maßnahmen waren hierbei rechtlich allein durch eine Gefährdung des Kindeswohls begrenzt, wenn also eine FeM das Ausmaß einer angemessenen erzieherischen Maßnahme überschritt und entwürdigend oder als Misshandlung oder Missbrauch anzusehen gewesen wäre. Diese Situation brachte Eltern oft in eine schwierige Situation. Zum einen sahen sich viele Eltern mit einer entsprechenden Entscheidung, z. B. bei Aufnahme ihres Kindes in einer Einrichtung, überfordert, andererseits beruhte ein Einverständnis immer auf dem Vertrauen, dass die Einrichtungen die Maßnahmen im Sinne der Eltern durchführten. Die nun greifende richterliche Genehmigungspflicht schafft ein Mehr an Transparenz und eine verstärkte externe staatliche Kontrolle. Für die Sorgeberechtigten ist die richterliche Prüfung des Antrags durchaus wichtig, um die oftmals schwierigen Entscheidungen nicht allein tragen zu müssen. Für die Einrichtungen ergeben sich ein höherer Organisationsaufwand und die Frage, welche Maßnahmen genehmigungspflichtig sind.

sein. Schließlich kann der Freiheitsentzug (c) „auf andere Weise“ erfolgen, z. B. indem Bekleidung oder wichtige Fortbewegungsmittel weggenommen werden. Das Gesetz gilt für FeM, die „regelmäßig“ erfolgen, die Definition hierfür ist aber nicht allgemeinverbindlich gegeben. Eine mögliche Interpretation kann darin bestehen, dass eine einmalige FeM nicht genehmigungspflichtig wäre, sofern nicht absehbar ist, dass dies wieder erfolgen wird. Ein aktuelles Urteil des Bundesverfassungsgerichts unterwirft Fixierungen ab 30 Minuten grundsätzlich einer Genehmigungspflicht und hat den Gesetzgeber zu einer verfassungskonformen Überarbeitung der öffentlich-rechtlichen Unterbringung aufgefordert. Das Gesetz gilt weiterhin für Maßnahmen, die in nicht altersgerechter Weise die Freiheit entziehen. Dieser auf den ersten Blick evidente Aspekt – man denke an die geschlossene Eingangstür bei Kindergärten; eine im allgemeinen altersgerechte und damit nicht als FeM nach § 1631b BGB zu wertende Maßnahme – birgt im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung eine besondere Schwierigkeit, bedenkt man, dass das Entwicklungsalter dieser Kinder und Jugendlichen erheblich von ihrem Lebensalter abweichen kann. Eine reine Orientierung am Lebensalter kann für diese Personengruppe keine adäquate Orientierung geben. Insgesamt zeigt sich an dieser Stelle derzeit eine große Unsicherheit hinsichtlich der Genehmigungspflicht von Maßnahmen. So bewerten einige Familienrichter(innen) bspw. Schutzhandschuhe als die (Fort-)Bewegungsfreiheit des Kindes nicht einschränkend und daher als nicht

Interdisziplinäre Herausforderungen und Forschungsbemühungen

Herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in Heimen ist eine komplexe Thematik, die nicht nur die spezifischen Hilfe- und Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Rahmenbedingungen in den Heimen, die Belastung der Mitarbeiter(innen), die Kooperation mit dem Elternhaus, den Therapeut(inn)en und Ärzt(inn)en sowie den rechtlichen Rahmen berücksichtigen muss. Betroffen sind im engeren Sinne also die Systeme Familie, Schule, Tagesstätte, Klinik, Therapie und Heim. An dieser Stelle wird deutlich, dass dieses Thema nicht nur eine strukturelle Herausforderung, sondern gleichsam eine Anforderung an unterschiedliche Disziplinen darstellt. Jede Disziplin für sich hat dabei ihre spezifische Herangehensweise und kann einen wichtigen Beitrag zur Bearbeitung leisten. Um dem Thema umfänglich zu begegnen, bedarf es jedoch einer interdisziplinären Zusammenarbeit (vgl. HENNICHKE 2016). In Zukunft gilt es also verstärkt das Thema als interdisziplinäre Herausforderung von (Sonder-)Pädagogik, Psychologie und Medizin zu begreifen, um in einem interdisziplinären Ansatz diesen Herausforderungen stärker gerecht werden zu können. Erste Ansätze hierzu lassen sich bereits finden (vgl. BESSENICH, GAUL-CANJÉ & HINZ 2018; DGKJP 2014).

Ausblick

Das Themenfeld FeM bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten stellt ein großes Forschungsdesiderat mit hoher aktueller gesellschaftlicher Bedeutung dar. Mit den drei vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales geförderten Projekten (siehe dazu Seite 187 f. in dieser Ausgabe) werden erste Lücken in diesem Themenfeld geschlossen werden. Dabei

wird die im Oktober 2017 in allen baye-
rischen Einrichtungen für Kinder und
Jugendliche mit Behinderung durchge-
führte Baseline-Studie einen ersten des-
kriptiven Überblick zur Prävalenz heraus-
fordernden Verhaltens bei Kindern und
Jugendlichen mit geistiger Behinderung
sowie zur Art und Häufigkeit angewen-
deter FeM in den Einrichtungen ermög-
lichen (ROMANOS et al. in Vorberei-
tung). Insgesamt sollen durch die Er-
kenntnisse der drei Verbundprojekte die
Anwendung von FeM im Kontext sta-
tionärer Einrichtungen der Behinderten-
hilfe eine stärkere Beachtung – in Form
einer Enttabuisierung – erfahren und
als Grundlage für die Reflexions- und
Reduktionswürdigkeit von FeM im Rah-
men pädagogischen Handelns dienen.

LITERATUR

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (STMAS)

(2016): Bericht „Stationäre Einrichtungen
für Kinder und Jugendliche mit Behin-
derung“.

[www.stmas.bayern.de/imperia/md/con-
tent/stmas/stmas_internet/behinderung/1
60804_bericht_stat_einrichtungen_f_kin-
der_u_jugendliche_mit_behinderung.pdf](http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/behinderung/160804_bericht_stat_einrichtungen_f_kinder_u_jugendliche_mit_behinderung.pdf)
(abgerufen am: 23.04.2018).

**BESSENICH, Janina; GAUL-CANJÉ,
Winfried; HINZ, Thorsten** (Hg.) (2018):
Freiheitsentziehende Maßnahmen. Schutz
und Freiheit – ein Widerspruch? (Themen-
heft). neue caritas, CBP-Spezial (9).

BUSCHER, Michael; HENNICKE, Klaus
(2017): Psychische Störungen bei Kindern
und Jugendlichen Mit Intelligenzminder-
ung. Donauwörth: Carl-Auer.

**Deutsche Gesellschaft für Kinder- und
Jugendpsychiatrie, Psychosomatik
und Psychotherapie (DGKJP)** (2014):
S2k Praxisleitlinie Intelligenzminderung.
[www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/
028-042l_S2k_Intelligenzminderung_
2014-12_verlaengert_01.pdf](http://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-042l_S2k_Intelligenzminderung_2014-12_verlaengert_01.pdf) (abgerufen
am 27.07.2018).

**Deutsches Institut für Medizinische
Dokumentation und Information
(DIMDI)** (2005): Internationale Klassifika-
tion der Funktionsfähigkeit, Behinderung
und Gesundheit. Neu-Isenburg: MMI.

**DILLING, Horst; MOMBOUR, Werner;
SCHMIDT, Martin H.** (2015): Internatio-
nale Klassifikation psychischer Störungen:
ICD-10, Kapitel V (F). 10. Aufl. Bern:
Huber.

DOŠEN, Anton (2018): Psychische Stö-
rungen und Verhaltensauffälligkeiten bei
Menschen mit intellektueller Beeinträchti-
gung. Göttingen: Hogrefe.

**DWORSCHAK, Wolfgang; REITER,
Thomas** (2017): Kinder und Jugendliche
mit geistiger Behinderung im Heim.
Prävalenz und individuelle Merkmale.
In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik

und ihre Nachbargemeinden 86 (4),
325–339.

**DWORSCHAK, Wolfgang; RATZ,
Christoph; WAGNER, Michael** (2016):
Prevalence and putative risk markers of
challenging behavior in students with
intellectual disabilities. In: Research in
Developmental Disabilities 58 (11), 94–103.

DWORSCHAK, Wolfgang et al. (2012):
Verhaltensstörungen bei Schülern im
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
in Bayern. In: Ratz, Christoph (Hg.):
Verhaltensstörungen und geistige
Behinderung. Oberhausen:
Athena, 67–82.

**EINFELD, Stewart; TONGE, Bruce;
STEINHAUSEN, Hans-Christoph** (2007):
Verhaltensfragebogen bei Entwicklungs-
störungen (VFE). Deutsche Version der
Developmental Behaviour Checklist
(DBC). Manual. Göttingen: Hogrefe.

FALKAI, Peter; WITTCHEN, Hans-Ulrich
(2015): Diagnostisches und Statistisches
Manual Psychischer Störungen DSM-5.
Göttingen u. a.: Hogrefe.

**GLÄSER, Julia; GÜNTZEL, Tim;
ROMANOS, Marcel** (2018): Ein
wesentlicher Schritt zum Schutz der
Kinder. In: neue caritas (6), 12–15.

HEIJKOOP, Jacques (2014): Herausfor-
derndes Verhalten von Menschen mit
geistiger Behinderung. 6. Aufl.
Weinheim: Beltz.

HENNICKE, Klaus (2014): Verhaltensauf-
fälligkeiten – Problemverhalten – Psy-
chische Störung. Unterschiede und Ent-
scheidungshilfen. In: Hennicke, Klaus;
Klauß, Theo (2014) (Hg.): Problemverhal-
ten von Schüler(inne)n mit geistiger
Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-
Verlag, 220–249.

HENNICKE, Klaus (2016): Grenzen der
Beschulbarkeit. Ein Erfahrungsbericht
über ein gravierendes Gesundheitspro-
blem. In: Heilpädagogische Forschung
42 (3), 160–168.

HENNICKE, Klaus; KLAUß, Theo (2014)
(Hg.): Problemverhalten von
Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung.
Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Kultusministerkonferenz (KMK)
(2018): Sonderpädagogische Förderung in
Schulen 2007 bis 2016.
[www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/
Statistik/Dokumentationen/Dok_214_
SoPaeFoe_2016.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf)
(abgerufen am 27.07.2018).

MYSCHKER, Norbert; STEIN, Roland
(2018): Verhaltensstörungen bei Kindern
und Jugendlichen. 8. Aufl. Stuttgart:
Kohlhammer.

**NEUHÄUSER, Gerhard; STEINHAUSEN,
Hans-Christoph** (2013): Epidemiologie,
Risikofaktoren und Prävention.
In: Neuhäuser, Gerhard et al. (Hg.):
Geistige Behinderung. Stuttgart:
Kohlhammer, 15–29.

PFEFFER, Wilhelm (1984): Handlungs-
theoretisch orientierte Beschreibung

geistiger Behinderung. In: Geistige
Behinderung 23 (2), 101–111.

RATZ, Christoph (Hg.) (2012): Verhal-
tensstörungen und geistige Behinderung.
Oberhausen: Athena.

ROMANOS, Marcel et al. (in Vorberei-
tung): Freiheitsentziehende Maßnahmen
bei Kindern und Jugendlichen mit Behin-
derung in stationären Einrichtungen.

SARIMSKI, Klaus (2012): Zur Bedeutung
von psychischen Störungen bei Kindern
und Jugendlichen mit geistiger Behin-
derung. In: Ratz, Christoph (Hg.): Verhal-
tensstörungen und geistige Behinderung.
Oberhausen: Athena, 39–54.

THIMM, Walter (2002): Ausgangslage
und Projektziele. In: Thimm, Walter;
Wachtel, Grit (Hg.): Familien mit
behinderten Kindern – Wege der
Unterstützung und Impulse zur Weiter-
entwicklung regionaler Hilfesysteme.
Weinheim: Juventa, 103–106.

THEUNISSEN, Georg (2016):
Geistige Behinderung und Verhaltens-
auffälligkeiten. 6. Aufl. Bad Heilbrunn:
Klinkhardt.

i Autor(inn)en:

Forschungsprojekt REDUGIA

Uniklinikum Würzburg

@ Prof. Dr. Marcel Romanos
romanos_m@ukw.de
Elisabeth Zeller
zeller_e@ukw.de

Universität Würzburg

@ Prof. Dr. Christoph Ratz
christoph.ratz@uni-wuerzburg.de
Simone Volmer-Brinkmann
[simone.volmer-brinkmann@uni-
wuerzburg.de](mailto:simone.volmer-brinkmann@uni-wuerzburg.de)

Forschungsprojekt WiBlg

Ludwig-Maximilians-Universität München

@ PD Dr. Wolfgang Dworschak
dworschak@lmu.de

Andrea Kapfer
kapfer@lmu.de

Thomas Reiter
thomas.reiter@lmu.de

Universität Würzburg

Prof. Dr. Christoph Ratz
christoph.ratz@uni-wuerzburg.de

Forschungsprojekt FeM SiKuM

Universität Leipzig

@ Prof. Dr. Saskia Schuppener
schupp@uni-leipzig.de

Rita Bretschneider
rita.bretschneider@uni-leipzig.de

Julia Heusner
julia.heusner@uni-leipzig.de

Patienten besser verstehen und betreuen



Tanja Sappok / Sabine Zepperitz /
Brian Fergus Barrett / Anton Došen

SEED

Die Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik hilft, die Betreuung auf die basalen emotionalen Bedürfnisse der Klienten abzustimmen, so dass diese mehr im Einklang mit sich selbst und ihrer Umwelt leben können. Hauptbestandteil ist ein umfangreicher Fragebogen mit Auswerteprofil.

Test komplett bestehend aus:

- Manual
- 10 Protokoll- und Profildbogen
- Infoblatt Meilensteine der Emotionalen Entwicklung
- Box

Best.-Nr. 03 209 01

€ 62,00 / CHF 76.00

Einsatzbereich und Bearbeitungsdauer

Das Verfahren dient Psychologen, (Heil-)Pädagogen sowie Psychiatern, den emotionalen Entwicklungsstand bei Menschen mit geistiger Behinderung zu erfassen. Die Skala kann in Einrichtungen der Behindertenhilfe und psychiatrischen Kliniken bzw. Praxen zur Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten und zur Therapie- und Förderplanung eingesetzt werden. Die Bearbeitungsdauer liegt bei 30 bis 60 Minuten.



Das Buch „Das Alter der Gefühle“ von Tanja Sappok und Sabine Zepperitz ist eine hervorragende Ergänzung zum Testverfahren SEED.

Die Autorinnen tragen mit „Das Alter der Gefühle“ dazu bei, die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung substantiell zu verbessern, indem sie allen im Gesundheitswesen und in der Eingliederungshilfe Tätigen ein wirksames Hilfsmittel zur Hand geben, um die damit verbundenen Herausforderungen zu meistern.

2016. 128 Seiten, kartoniert

ISBN 978-3-456-85594-3

€ 24,95 / CHF 32.50



Daniel Bergelt

Wie wird Leichte Sprache geprüft?

Abbildung der gegenwärtigen Prüfpraxis

I Teilhabe 4/2018, Jg. 57, S. 168 – 173

I KURZFASSUNG Die Prüfung von Texten in Leichter Sprache durch Vertreter(innen) der Zielgruppen ist ein festes Element bei der Erstellung dieser barrierearmen Sprachform. Die Umsetzung des Prüfprozesses erfolgt in der Praxis dabei sehr unterschiedlich und steht bisher nicht im Fokus der Forschungen zu Leichter Sprache. Um diese Forschungslücke zu füllen, beauftragte die Bundesvereinigung Lebenshilfe Sprach- und Sozialwissenschaftler(innen) der Universität Leipzig. Der folgende Artikel beschäftigt sich mit den Ergebnissen des sozialwissenschaftlichen Teilprojekts und bildet explorativ die gegenwärtige Prüfpraxis ab. Im Mittelpunkt stehen dabei die Organisation der Prüfbüros, die Prüferinnen und Prüfer und die Gestaltung des Prüfprozesses.

I ABSTRACT *How to test easy-to-read texts? – A view on current testing practices. Testing „Leichte Sprache“ (easy-to-read) texts by representatives of the target group is a core element when we create this barrier reduced form of language. The implementation of the testing process is very different in practice and it is not yet the focus of research on easy-to-read texts. To close this research gap, the Bundesvereinigung Lebenshilfe commissioned linguists and social scientists from the University of Leipzig. The following article deals with the results of the social science sub-project and exploratively illustrates the current testing practice. It focuses on the organization of the testing offices, the examiners and the design of the testing process.*

Leichte Sprache entwickelt sich mehr und mehr zu einem Erfolgskonzept. So gibt es immer mehr Texte und Angebote, wie z. B. Internetseiten in dieser Sprachvarietät und auch die Tageszeitung taz hat mittlerweile ein eigenes Angebot in Leichter Sprache (www.taz.de/leicht). Leichte Sprache ist nicht im eigentlichen Sinne eine Sprache, sondern eine spezifische Sprachverwendung in Texten. Es handelt sich bei ihr um eine funktionale Varietät des Deutschen, mit dem Ziel, Inhalte für eine bestimmte Zielgruppe aufzubereiten und zu vermitteln (vgl. BOCK, LANGE & FIX 2017).

Das Konzept der Leichten Sprache wurde durch die europäische Interessenvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten¹, Inclusion Europe, aus der Praxis heraus entwickelt (vgl. Europäische Vereinigung der ILSMH 1998) und mittlerweile mit einem recht strik-

ten Regelwerk versehen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013). Besonders für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist Leichte Sprache ein wichtiges Hilfsmittel, um Zugang zu Informationen und damit die Möglichkeit zu Bildung und zur Äußerung einer eigenen Meinung zu erhalten.

Die Prüfung von Texten in Leichter Sprache durch Vertreter(innen) der Zielgruppen ist ein festes Element bei der Produktion dieser barrierearmen sprachlichen Varietät. Durch die Prüfung soll sichergestellt werden, dass die Texte für die Zielgruppen gut verständlich sind und ihre inklusive Funktion zuverlässig erfüllen. Die Umsetzung des Prüfprozesses erfolgt in der Praxis jedoch sehr unterschiedlich. Einen Text prüfen bedeutet zunächst, im Verlauf der Texterstellung zu kontrollieren, ob die Regeln eingehalten wurden und Vertreter(inn)en der Zielgruppen den Text verstanden

¹ In meinem Text nutze ich für Menschen mit zugewiesener geistiger Behinderung den Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Selbstvertretungsorganisation People First versucht, mit dem Begriff die Abschaffung des Begriffs „geistige Behinderung“ zu erreichen, weil ihres Erachtens der Geist als solcher nicht behindert sein kann, die Bezeichnung diskriminierend ist und falsche Assoziationen weckt (vgl. Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. 2018).

haben. Wie genau der Prozess organisatorisch und methodisch gestaltet sein muss, damit aussagekräftige Ergebnisse erarbeitet werden können, ist jedoch weitgehend offen.

Hintergrund des Forschungsprojekts

Im Rahmen des an der Universität Leipzig angesiedelten Forschungsprojekts *LeISA – Leichte Sprache im Arbeitsleben* – wurde ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Prüfpraxis von Leichte-Sprache Texten erkannt. In dem Projekt wurde von 2014 bis 2018 einerseits mit sprachwissenschaftlichen Methoden die Regeln der Leichten Sprache empirisch untersucht (vgl. BOCK, LANGE 2017) und andererseits standen sozialwissenschaftlich die Subjektperspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezüglich ihrer beruflichen Teilhabesituation und der Bedeutung Leichter Sprache im Arbeitsleben im Mittelpunkt der Untersuchung (vgl. BERGELT et al. 2018). Die fehlende wissenschaftliche Begleitung der Prüfpraxis wurde auch von der Bundesvereinigung Lebenshilfe gesehen, die selbst über eine Prüfgruppe verfügt und deren selbstständige Ortsvereine etliche Leichte Sprache-Büros betreibt bzw. aufgebaut haben. Auch innerhalb der Prüfbüros der Lebenshilfe erfolgt die Umsetzung des Prüfprozesses in der Praxis sehr unterschiedlich. Einen handlungsweisenden Leitfadens gibt es (noch) nicht. Daher beauftragte die Bundesvereinigung Lebenshilfe Mitarbeiter(innen) des *LeISA*-Projekts, um zum einen sprachwissenschaftlich zu untersuchen, inwiefern ausgewählte Methoden der empirischen Verstehensforschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten angewendet werden können (vgl. KACZMARZIK in dieser Ausgabe). Zum anderen sollte sozialwissenschaftlich die gegenwärtige Prüfpraxis untersucht werden – und das nicht nur bei mit der Lebenshilfe verbundenen Prüfbüros. Der vorliegende Artikel fasst die Ergebnisse des sozialwissenschaftlichen Teilprojekts zusammen.

Methodisches Vorgehen

Anhand von Daten des Netzwerks Leichte Sprache und eigener Recherchen wurden 60 Büros für Leichte Sprache in Deutschland ausfindig gemacht. Anhand der Selbstdarstellung auf den Internetpräsenzen der Prüfbüros setzen 46 von diesen Prüfer(innen) mit Lern-

schwierigkeiten ein. Die Erhebung war von Anfang an nicht als Vollerhebung geplant, da im vorwiegend qualitativen Setting eine vorzeitige Sättigung angenommen wurde. Für die Studie wurden daher aus der Adressliste nacheinander 31 Büros für Leichte Sprache bzw. Prüfgruppen angeschrieben und um Mitarbeit gebeten.² Elf Büros erklärten ihre Unterstützung und wirkten an der Erhebung mit.

Ziel der Erhebung war es, über ein mehrdimensionales Setting zu einer Abbildung der gegenwärtigen Prüfpraxis zu gelangen. Um diese genügend beschreiben zu können, werden drei Ebenen betrachtet: die Prüfbüros, die Prüfer(innen) und der Prüfprozess selbst. Es handelt sich damit um eine explorative und deskriptive Erhebung der aktuellen Prüfpraxis. Zentrale Fragestellungen der Erhebung sind dabei: Wie sind die Büros organisiert? Wer sind die Prüferinnen und Prüfer? Und wie sieht der Prüfprozess aus?

Um zuverlässige und valide Ergebnisse zu gewährleisten, wurde mit Hilfe einer Methodentriangulation gearbeitet. Mit einzelnen Mitarbeiter(inne)n oder Leiter(inne)n der Prüfbüros, die selbst keine Prüfer(innen) sind, aber hinsichtlich der Entstehungsgeschichte und Organisation von Prüfungsbüros erfahren sind, wurden teilstrukturierte Expert(in)engespräche durchgeführt. Neben dem Verständnis für den Aufbau und die Funktionsweise des Prüfbüros enthält der Leitfadens Fragen zur Gewinnung, Schulung und Arbeitsweise der Prüfer(innen).

Mit Hilfe von teilstrukturierten Interviews wurden weiterhin die Prüfer(innen) der Prüfgruppen befragt.³ Das Fragebogensetting enthielt sowohl quantitative als auch qualitative Elemente. Angelehnt an das Fragebogendesign der *LeISA*-Studie gab es Fragen zu Arbeitszufriedenheit, Arbeitsmotivation und soziodemografische Fragestellungen (vgl. BERGELT et al. 2018, 124). Abgerundet wurde die Befragung der Prüfer(innen) durch einen offenen Fragebogenbereich, der die Arbeit im Prüfbüro thematisiert. Methodisch angelehnt ist dieser an das problemzentrierte Interview, das es ermöglicht, die Vorteile qualitativer Erhebungsinstrumente auch bei Personen(gruppen) einzusetzen, die potenziell nicht über die vollen Mög-

lichkeiten der Kognition, Perspektivübernahme und Normenreflexion verfügen, die für qualitative Interviews gefordert sind (vgl. KEELEY 2015; NIEDEK 2007).

Es wurden teilnehmende Beobachtungen des jeweiligen Prüfprozesses in den mitwirkenden Büros durchgeführt. Um die Beobachtungen vergleichbar zu machen, wurde eine Protokollmaske entwickelt. Mit Hilfe dieses Dokuments wurde erfasst, wie die Arbeitsplätze der Prüfgruppen eingerichtet sind, welche Texte geprüft werden, wie die Arbeitsschritte der Prüfung ablaufen, welche Arbeits- und Hilfsmittel eingesetzt werden und wie sich die Zusammenarbeit gestaltet. Von allen Interviews wurden thematische Verläufe erstellt und einzelne Passagen transkribiert. Die Beobachtungen wurden mit Hilfe der Protokollmasken verschriftlicht und digitalisiert. Das gesamte Material wurde dann themenspezifisch inhaltsanalytisch ausgewertet. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die drei Ebenen: die Prüfbüros, die Prüfer(innen) und den Prüfprozess.

Die Prüfbüros

Die Gründung der Prüfbüros erfolgte vor allem aufgrund des Engagements Einzelner. Das heißt, eine Person, die bei einem sozialen Träger beschäftigt ist, setzte sich dafür ein, dass solch ein Prüfbüro in der Einrichtung eingerichtet bzw. an die Einrichtung angegliedert wird. Manchmal setzte sich aber auch die Leitungsebene eines Sozialträgers dafür ein, dass eine Prüfgruppe oder ein Prüfbüro gegründet wurde. Dem ging eine Sensibilität für das Feld Leichte Sprache voraus. Die meisten Gründungen erfolgten dabei nach dem Prinzip *Learning by Doing*, es gab also keine Vorerfahrungen zum Gründen eines Prüfbüros für Leichte Sprache. Zwei der untersuchten Büros bedienten sich eines Franchise-Konzepts.⁴

Organisatorisch gehören alle untersuchten Büros für Leichte Sprache zu einem sozialen Träger (z. B. einer WfbM). Drei der untersuchten Prüfbüros arbeiten mit einem Pool von 12 bis 20 Prüfer(inne)n, die je nach Auftrag gebucht werden können. Die anderen Prüfbüros haben feste Prüfer(innen). Hier variiert die Zahl zwischen zwei und acht Prüfer(innen).⁵ Büros, die über einen Pool

² Gab es Absagen oder keine Antwort auf die E-Mail-Anfrage, wurden die nächsten Prüfbüros angefragt.

³ Prüfer(innen) sind Menschen mit Lernschwierigkeiten, die Texte in Leichter Sprache auf ihre Verständlichkeit überprüfen.

⁴ Das Geschäftskonzept wird für ein Entgelt zur Verfügung gestellt und es ist vorgegeben, wie das Prüfbüro aufgebaut ist und nach welchen Kriterien es arbeitet. Bekannteste Anbieterin ist dabei das Unternehmen *capito* (vgl. *capito* 2013).

⁵ Einige Prüfbüros mit festen Prüfgruppen haben weitere Prüfer(innen) oder sich sporadisch treffende Prüfgruppen, die für spezielle Aufträge angefragt werden.

an Prüfer(innen) verfügen, aber auch Büros mit festen Gruppen und der Möglichkeit, weitere Prüfer(innen) bei Bedarf einzusetzen, setzen diese zielgruppenorientiert ein. In drei Büros mit fester Prüfgruppe ist die Zusammensetzung dieser so heterogen gestaltet, dass sie ein breites Themenfeld abdeckt. In den meisten Fällen sind die Prüfer(innen) nicht im Prüfbüro beschäftigt. Nur ein Prüfbüro arbeitet als Integrationsbetrieb, in dem auch die Prüfer(innen) angestellt sind. Vier untersuchte Büros fungieren als Bereich einer Werkstatt für behinderte Menschen – die Prüfer(innen) sind also in einer Werkstatt beschäftigt und ein Teil ihrer Arbeitszeit ist für das Prüfen vorgesehen.⁶ In einem Büro arbeiten die Prüfer(innen) auf einem Außenarbeitsplatz. Die anderen Prüfbüros kooperieren mit Werkstätten, um Prüfer(innen) zu rekrutieren. Dementsprechend unterschiedlich sieht die Bezahlung der Prüfer(innen) aus. Während die im Integrationsbetrieb Beschäftigten einen Lohn erhalten, der an den TVöD angelehnt ist, bekommen die Angestellten, die in einer WfbM arbeiten und in ihrer Arbeitszeit Texte prüfen, ein Werkstattgehalt⁷ (sechs Büros). Prüfer(innen), die außerhalb ihrer Arbeitszeit prüfen, bekommen eine Aufwandsentschädigung (in drei Büros), die sich zwischen einer Ehrenamtszuschale und dem Mindestlohn bewegt.

Die Finanzierung der Prüfbüros erfolgt auf unterschiedlichen Wegen. Nur zwei der untersuchten Büros für Leichte Sprache können sich über Aufträge finanzieren – wobei das eine dies nur

schaft, da es keine festen Angestellten gibt. Drei Büros sind an Institutionen gekoppelt, die die Prüfbüros finanzieren. Der größte Teil ist auf finanzielle Unterstützung durch das Bundesland und/oder Aktion Mensch angewiesen. Das heißt, die Prüfaufträge reichen (noch) nicht aus, um das Prüfbüro zu finanzieren.

Nach Aussage der Interviewten erhalten die Prüfer(innen) in sieben der befragten Büros eine Schulung zum Prüfen von Leichte-Sprache-Texten. Dabei variiert die Schulungsdauer zwischen drei und sechs Tagen. In drei weiteren Prüfbüros erhalten die Prüfer(innen) am Anfang eine Einweisung. Ein Prüfbüro schult seine Prüfer(innen) nicht. Die Ergebnisse der Befragung sind schematisch in der Tabelle 1 dargestellt.

Die Prüfer(innen)

Insgesamt wurden 40 Prüfer(innen) befragt – 24 davon sind männlich und 16 Personen weiblich. Im Durchschnitt sind die befragten Personen etwa 38 Jahre alt. Die jüngste Befragte ist 21 Jahre, der älteste 71 Jahre.

Die Frage nach dem Verdienst der Prüfer(innen) wurde von vornherein gruppiert abgefragt, da sich in Pretests des LeiSA-Projekts gezeigt hatte, dass die genauen Verdienstzahlen häufig nicht präsent sind. Mehr als die Hälfte der Befragten verdient zwischen 100 und 250 € im Monat – das entspricht in etwa dem durchschnittlichen Monatsentgelt von Werkstattbeschäftigten (BAG

WfbM 2018). Nur acht Personen (22 %) verdienen mehr als 500 €.

Im Fragebogen gibt es verschiedene Fragen, die dem Bereich „Zufriedenheit“ zuzuordnen sind. Allgemein betrachtet ist die Zufriedenheit der Befragten hoch (MW = 2,63).⁸ Dabei ist die Zufriedenheit mit den Kolleg(inn)en (MW = 2,8) und den Vorgesetzten (MW = 2,77) am höchsten und mit der Bezahlung am geringsten (MW = 2,44).

Auch die Motive, in einem Prüfbüro zu arbeiten, wurden abgefragt. Insgesamt werden dabei etwas stärker extrinsische Motive gewählt. Schaut man sich nur an, welches Motiv die Befragten auf Platz eins setzen, dann wird am häufigsten „Anderen helfen“ (11), also ein intrinsisches Motiv, genannt. Am zweit- und dritthäufigsten folgen mit „Geld verdienen“ (8) und „Tolle Chefin/toller Chef“ (5) extrinsische Motive.

Mehr als die Hälfte der Interviewten (23) wurden persönlich angefragt, ob sie in dem jeweiligen Prüfbüro mitarbeiten möchten. Oft geschieht der Kontakt direkt über die Mitarbeiter(innen) des Prüfbüros oder dem Prüfbüro übergeordneten Institutionen (v. a. WfbM). Bei sechs Prüfer(innen) ist es der Wunsch nach einer neuen Arbeitsstelle oder einem Zuverdienst, der sie zum Prüfbüro kommen lässt. Fünf der befragten Personen geben an, dass sie aufgrund einer Broschüre oder Anzeige von einem Prüfbüro erfahren und sich dann eigeninitiativ beworben haben. Bei den restlichen Befragten wird in den Interviews

Tab. 1: Prüfbüros

Gründungskatalysator	Engagement Einzelne(r)	Durch Leitungsebene	
Gründungsprinzip	Learning by Doing	Franchising	
Prüfgruppe	Pool	Feste Prüfgruppe	Feste Prüfgruppe und Pool
Angestelltenstatus der Prüferinnen und Prüfer	Angestellte (Integrationsbetrieb)	Beschäftigte (WfbM)	Nicht angestellt
Bezahlung	TVöD (angelehnt)	Werkstattgehalt	Aufwandsentschädigung
Finanzierung	Aufträge	Öffentliche Förderung und Aufträge	Übergeordnete Institution
Aus- und Weiterbildung der Prüferinnen und Prüfer	Schulung (zwischen 3 und 6 Tagen)	Einweisung	Keine

⁶ In einem Prüfbüro einer WfbM auch die gesamte Arbeitszeit.

⁷ Zusätzlich erhalten die Prüfer(innen) in einem Büro für Leichte Sprache noch eine Belohnung (z. B. einen Ausflug), wenn sie zehnmal zum Prüfen gekommen sind.

⁸ Die Befragten konnten unterscheiden zwischen „Nein“ (0), „Eher Nein“ (1), „Eher Ja“ (2) und „Ja“ (3).

nicht klar, wie sie zum Prüfbüro gekommen sind bzw. sie erinnern sich nicht mehr.

Von den 40 befragten Prüfer(inne)n haben 22 eine Weiterbildung zum Prüfen von Texten in Leichter Sprache besucht. Die Weiterbildungen dauerten zwischen einem Tag und einer Woche. Zwölf der Befragten haben keine Weiterbildung besucht, sondern höchstens eine kleine Anleitung durch die Prüfsistenz bekommen oder sie prüfen nach dem Prinzip Learning by Doing. Befragt wurde danach, ob es beim Prüfen vorkomme, dass man einen Text nicht verstehe, dies aber nicht zugebe, antwortet die große Mehrheit der befragten Prüferinnen und Prüfer mit „Ja“ (34). Nur eine Person kennt solche Situationen nicht. Die Ergebnisse der Befragung der Prüfer(innen) sind für eine bessere Übersicht schematisch in Tabelle 2 zusammengefasst.

Der Prüfprozess

Um einen Einblick in die tatsächliche Prüfpraxis zu erhalten, wurden teilnehmende Beobachtungen in allen Büros

durchgeführt, das heißt, in jedem Prüfbüro wurde einer Prüfung beigewohnt und diese wurde strukturiert beobachtet bzw. dokumentiert.

Geprüft wird in der Praxis auf zwei unterschiedliche Arten. Erstens als Gruppenprüfprozess, was bedeutet, dass eine Gruppe von Prüfer(inne)n gemeinsam einen Text auf Verständlichkeit hin untersucht. Dies geschieht oft mit Unterstützung einer Prüfmoderation, also einer Person, die den Prüfprozess anleitet und moderiert.⁹ Und zweitens als Einzelprüfung: Ein(e) Prüfer(in) prüft einen Text – auch hier mit einer Moderation – alleine.¹⁰ In den meisten Prüfbüros wird mit Hilfe der Gruppenprüfung ein Text auf Verständlichkeit getestet. In den an der Erhebung teilnehmenden Prüfbüros und Prüfgruppen gab es nur eins, das eine Einzelprüfung durchführt.

Bei der Gruppenprüfung sitzen die Prüfer(innen) in der Regel gemeinsam an einem großen Konferenztisch – die Prüfmoderation sitzt dabei an der Stirnseite bzw. zwischen den Prüfer(inne)n.¹¹ In einigen Prüfbüros wird dann zunächst kurz der zu prüfende Text durch

die Moderation vorgestellt. In einigen Fällen wird den Prüfer(inne)n Zeit gegeben, damit sie den Text individuell lesen können und schwierige Wörter oder Textstellen markieren.¹² Andere fangen direkt an, den Text gemeinsam zu lesen und zu prüfen. Jeweils ein Abschnitt des Textes wird von einer Person, die prüft, laut vorgelesen. Dabei unterscheidet sich die Auswahl der Vorlesenden: In einigen Fällen kommen Prüfer(innen) nacheinander dran. In anderen Fällen geschieht die Auswahl per Zuweisung durch die Prüfmoderation, teilweise nachdem sich die Prüfer(innen) für diese Aufgabe gemeldet haben. Nach dem Vorlesen des Abschnitts stellt die Prüfmoderation verschiedene Fragen zu diesem: Dabei reicht die Spanne je nach Prüfmoderator(in) von der einfachen Frage, ob der Text verstanden wurde bis zu komplexen Nachfragen, die ergründen sollen, ob der Inhalt tatsächlich erfasst wurde. Die Prüfmoderation notiert sich dann die Stellen, die noch einer Veränderung bedürfen, bzw. konkrete Vorschläge. Dann wird der nächste Abschnitt geprüft.¹³

Tab. 2: Prüferinnen und Prüfer

Stichprobe	Gesamt: 40 (w = 16, m = 24)	Altersdurchschnitt: 38 Jahre			
Verdienst	Weniger als 100 € (2)	Zw. 100 u. 250 € (21)	Zw. 250 u. 500 € (5)	Zw. 500 u. 750 € (3)	Mehr als 750 € (5)
Zufriedenheit (0 = nein, nicht zufrieden; 3 = ja, zufrieden)	Gesamt: MW = 2,63	Mit Kolleg(inn)en: MW = 2,8	Mit Vorgesetzten: MW = 2,77	Mit Bezahlung: MW = 2,77	
Arbeitsmotivation Platz 1 (häufigste Nennungen)	Anderen helfen (11)	Geld verdienen (8)	Tolle Chefin/ toller Chef (5)		
Vorkenntnisse Leichte Sprache	Ja (2)	Nein (34)	Keine Angabe (4)		
Anwerbung	Persönlich ange- fragt (23)	Wunsch nach neuer Arbeitsstelle oder Zuverdienst (6)	Broschüre oder Anzeige (5)	Keine Angabe (6)	
Weiterbildung zur Prüferin/Prüfer	Ja (22)	Nein (12)	Keine Angabe (6)		
Nicht zugeben, wenn Text mal nicht verstanden wird	Ja (34)	Nein (1)	Keine Angabe (5)		

⁹ Prüfmoderator(innen) sind Mitarbeiter(innen) ohne Lernschwierigkeiten, die den Prüfprozess – sowohl bei der Gruppenprüfung als auch in der Einzelprüfung – moderieren.

¹⁰ Was jedoch nicht ausschließt, dass der Text nacheinander von mehreren Einzelprüfer(inne)n bewertet wird und damit dennoch die Kriterien des Netzwerks für Leichte Sprache erfüllt.

¹¹ Eine Prüfgruppe saß bei der Beobachtung wie in einem Klassenzimmer in Tischreihen.

¹² In einem Fall wurde der Text der Prüfgruppe schon vorher per E-Mail zur Verfügung gestellt, so dass die Prüfer(innen) diesen zu Hause lesen konnten.

¹³ Die beobachtete Einzelprüfung war der zweite Durchgang eines Prüfverfahrens. Der Text wurde bereits durch die beiden Prüfer(innen), die den Text jeweils einzeln prüften, bearbeitet.

Rollen im Prüfprozess

Mitglieder von Gruppen nehmen im sozialen Miteinander diverse Rollen ein, die der Gruppe u. a. Stabilität verleihen (vgl. STAHL 2002, 307 f.), aber eben auch aufgrund ihrer Dynamik das Ergebnis des Gruppenprozesses beeinflussen. Anhand der Beobachtungen der Prüfsituationen in den unterschiedlichen Büros stachen zwei Rollen (Dominierer und Mittlerperson) hervor, die im folgendem kurz beschrieben werden sollen. Außerdem soll es um die Prüfmoderation und ihren Umgang mit den gruppendynamischen Prozessen gehen.

Besonders auffällig waren Personen, die den Prüfungsprozess dominierten. Während eines Gruppenprüfungsprozesses brachten diese Dominierer sich in den Vordergrund, beeinflussten die Gruppe und somit das Ergebnis der Prüfung. Exemplarisch fragte zum Beispiel in einem Prüfbüro der Moderator eine Prüfgruppe, ob ein Abschnitt eines Textes von allen verstanden wurde. Der Dominierer antwortete sofort, dass der Text ja einfach sei und es natürlich alle verstanden haben. Widerworte der anderen Prüfer(innen) bekam er nicht. Das Grundproblem hier ist zunächst die geschlossene Frage der Prüfmoderation, die mehr als ein Ja oder Nein als Antwort oft nicht zulässt (vgl. Inclusion Europe 2014, 10) und so die Herausbildung von Dominierern fördert. Aber auch in anderen Gruppen, in denen die Prüfmoderation offene Fragen gestellt haben, gab es Dominierer. Die Herausbildung von dominanten Personen ist auch aus anderen Gruppenprozessen bekannt (vgl. PREYER 2012, 116 ff.). Sie führt in der Prüfergruppe dazu, dass die Arbeit schnell erledigt wird – was die Akzeptanz des Dominierers erklären würde. Gleichzeitig werden die Aspekte und Meinungen der anderen Gruppenmitglieder wenig beachtet und das Gesamtergebnis wird so verfälscht.

Auch die Rolle der Mittlerperson konnte in Ansätzen in fast allen Prüfbüros beobachtet werden. Viele Prüfbüros mit fester Prüfgruppe versuchen, diese recht heterogen zu gestalten, so dass es leistungsstärkere und leistungsschwächere Leser(innen) gibt. Dies führt mitunter zu einer Dynamik, die die leistungsstärkeren zu einer Mittlerperson werden lassen. Die Mittlerpersonen entwickeln ein Gespür dafür, wenn die leistungsschwächeren Leser(innen) der Prüfgruppe einen Abschnitt oder ein Wort noch nicht verstanden haben – auch wenn sie dies vielleicht behaupten – und sprechen das offen an, ohne dass das zu Konfrontationen kommt. Im besten Fall führt es dazu, dass der

Text nochmals überarbeitet und verständlicher wird. Die Mittlerpersonen nehmen daher eine bedeutende Rolle ein, da sie die Prüfmoderation unterstützen können und so die Textprüfung beeinflussen. Entscheidend dabei ist, dass das Verhalten der Mittlerpersonen durch die Prüfmoderation unterstützt und nicht behindert wird.

die Prüfer(innen) angestellt sind und einen Lohn erhalten. Viele bekommen auch weiterhin das Werkstattgehalt oder nur eine kleine bzw. keine Vergütung. Dadurch, und dass die Prüfbüros keine dauerhafte Finanzabsicherung haben, bleibt die Beschäftigungssituation der Prüfer(innen) prekär.

Die Prüfmoderation spielt eine entscheidende Rolle bei der Prüfung von Texten in Leichter Sprache.

An dem eben geschilderten Beispielen von Rollenverhalten wird deutlich, dass die Moderation eine entscheidende Rolle bei der Prüfung von Texten in Leichter Sprache spielt. Die Prüfmoderation kann in der oben beschriebenen Szene die Antwort des Dominierers einfach so hinnehmen und es wird der nächste Textabschnitt geprüft. Die Moderation kann aber nun auch gezielt die anderen Gruppenmitglieder der Prüfgruppe befragen, ob der Text tatsächlich wie behauptet verstanden wurde. In allen untersuchten Gruppenprüfverfahren – und auch bei den Einzelprüfungen – gibt es Moderator(inn)en, die den Prüfvorgang anleiten bzw. moderieren. Auch wenn es nicht explizit mit untersucht wurde, scheint es keine systematische Aus- oder Weiterbildung dieser Personen zu geben. Daher beobachtet man bei den Prüfprozessen Moderator(inn)en, die in Moderationstechniken sehr geschult sind, dadurch sehr tiefgehende Rückfragen an die Prüfer(innen) stellen und ein gutes Gespür dafür haben, welche Textabschnitte oder Wörter nicht verstanden werden. Aber es wurden auch Moderationen beobachtet, in denen Moderationstechniken und Methoden der Gesprächsführung ausbaufähig sind.

Fazit

Es hat sich gezeigt, dass ein Hauptproblem der Prüfbüros für Leichte Sprache die Finanzierung ist. In den wenigsten Fällen tragen sich diese über eigene Aufträge und sie sind angewiesen auf Fördertöpfe und Querfinanzierungen. Ein spezifisches Förderprogramm für die Gründungsphase fehlt in Deutschland und ist in Ansätzen nur durch Förderprogramme der Aktion Mensch gegeben.

Nur sehr wenige Prüfbüros sind als Integrationsfirmen organisiert, in denen

Ein Großteil der Prüfer(innen) ist nicht durch Eigeninitiative zum Prüfbüro gekommen, sondern wurde durch die Mitarbeiter(innen) des Prüfbüros oder durch Mitarbeiter(innen) aus Werkstätten gezielt angeworben. Trotzdem oder gerade weil man einer Arbeit nachgeht, die nachvollziehbar einen Sinn erfüllt, ist die Zufriedenheit mit der Arbeit in den Büros für Leichte Sprache sehr hoch. Auffällig ist auch, dass das am häufigsten genannte Motiv, warum die Prüfer(innen) in den Büros für Leichte Sprache arbeiten, ist, dass sie damit anderen helfen. Das spricht sehr für eine hohe Identifikation mit ihrer Arbeit.

Die Beobachtung des Prüfprozesses hat noch einmal gezeigt, dass dieser in den Büros für Leichte Sprache sehr unterschiedlich vonstattengeht. Dabei ist nicht nur gemeint, dass es einen Unterschied macht, ob ein Text von einer Gruppe oder von Einzelpersonen geprüft wird, sondern dass es keine standardisierten Prüfmethode gibt. Hier wären eine stärkere Vernetzung der Prüfbüros und die Ausarbeitung von Leitfäden u. ä. möglicherweise zielführend.

Erwähnenswert ist, dass zwar die unterschiedlichen Lesekompetenzen der Prüfer(innen) durchaus eingesetzt werden und das gerade in der Gruppenprüfung Vorteile gegenüber dem Einzelprüfverfahren birgt, aber sonstige Stärken der Prüfer(innen) – wie zum Beispiel soziale Kompetenzen – nur sehr selten in die Prüfung einbezogen werden. Das oben beschriebene Phänomen der Mittlerperson kann durchaus zu spannenden Dynamiken führen, die am Ende einen besser verständlichen Text als Ergebnis haben.

Wichtig bei der Prüfung von Texten in Leichter Sprache ist auch die Rolle der Prüfmoderation. Sie leiten den Prüf-

prozess an und lenken dadurch die Qualität der geprüften Texte. Es scheint für diese Personen keine expliziten Aus- und Weiterbildungen zu geben, so dass die Qualität ihrer Arbeit sehr unterschiedlich ist. Das ist vor allem spannend bezogen auf ein Ergebnis der Untersuchung: Fast alle Prüfer(innen) haben angegeben, dass sie bei Textprüfungen einzelne Wörter oder Textpassagen, die sie nicht verstanden haben, ihr Nichtverstehen für sich behalten. Aus- und Weiterbildungskurse für Prüfmoderationer(inn)en, bei denen verschiedene Prüf- und Moderationstechniken gelehrt werden, wären daher ein Gewinn für dieses Feld. Da die Prüfmoderation in der hier vorgestellten Untersuchung nicht explizit untersucht wurde, bleibt eine Forschungslücke, die darauf wartet, gefüllt zu werden.

LITERATUR

BAG WfbM (2018): Verdienst in Werkstätten. www.bagwfbm.de/page/101 (abgerufen am 01.06.2018).

BERGELT, Daniel et al. (2018): Die berufliche Teilhabesituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen beruflichen Kontexten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3/2018, 121–132.

BOCK, Bettina; LANGE, Daisy (2017): Empirische Untersuchungen zu Satz- und Textverstehen bei Menschen mit geistiger Behinderung und funktionalen Analphabeten. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange,

Daisy (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme.

BOCK, Bettina; LANGE, Daisy; FIX, Ulla (2017): Das Phänomen „Leichte Sprache“ im Spiegel aktueller Forschung – Tendenzen, Fragestellungen und Herangehensweisen. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange, Daisy (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme.

capito (2013): Ihr Erfolg mit capito – Werden Sie Social-Franchise-Partner im Netzwerk von capito! Verbinden Sie unternehmerisches Handeln mit gesellschaftlichem Nutzen. Setzen wir gemeinsam den nächsten Schritt in eine erfolgreiche Zukunft! Graz: capito.

www.capito.eu/download/?id=2844 (abgerufen am 13.09.2018).

Europäische Vereinigung der ILSMH (1998): Sag es einfach! Europäische Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung.

www.webforall.info/wp-content/uploads/2012/12/EURichtlinie_sag_es_einfach.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2018).

Inclusion Europe (2014): Schreiben Sie nichts ohne uns. Wie man Menschen mit Lernschwierigkeiten einbezieht, wenn man leicht verständliche Texte schreibt. http://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/DE_Methodology.pdf (abgerufen am 19.09.2018).

KEELEY, Caren (2015): Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver

Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (3), 108–119.

Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (2018): Dafür kämpfen wir: Wir wollen „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt werden. www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php (abgerufen am 07.06.2018).

Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf (abgerufen am 01.06.2018).

NIEDEK, Imke (2007): Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: *Teilhabe* 53 (3), 100–105.

PREYER, Gerhard (2012): Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Interpretationen. Wiesbaden: Springer VS.

STAHL, Eberhard (2002): Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim: Beltz.

i Der Autor:

Daniel Bergelt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt ParLink „Partizipative Lehre im Kontext inklusionsensibler Hochschule“

@ daniel.bergelt@uni-leipzig.de



Bildung für ALLE!

Die **Fachzeitschrift** für Theorie und Praxis
inklusive Erwachsenenbildung

www.geseb.de



Gesellschaft
Erwachsenenbildung und
Behinderung e. V.



Janine Kaczmarzik

Prüfen von Leichte-Sprache-Texten: Gewusst wie!

Ziele der Textprüfung, Systematisierung der Prüfmethode und Konzeption von Prüfinstrumenten

I Teilhabe 4/2018, Jg. 57, S. 174 – 180

KURZFASSUNG Bei der Erstellung von Texten in Leichter Sprache spielt die Zielgruppenprüfung als Moment der Qualitätssicherung und Partizipation eine wichtige Rolle. Gegenwärtig steht der Prüfprozess jedoch noch nicht im Fokus der Leichte-Sprache-Forschung. Um dieses Forschungsdesiderat zu bearbeiten, werden im Folgenden theoretische Vorüberlegungen zum Prüfprozess aus der linguistischen Perspektive beschrieben. Zunächst werden die Ziele der Textprüfung definiert und verschiedene Prüfmethode systematisch voneinander abgegrenzt. Anschließend wird die Konzeption von Prüfinstrumenten thematisiert. Dabei wird ein Grundraster zum Design von Befragungsleitfäden vorgeschlagen, das auf der Theorie der Textverstehensforschung basiert.

ABSTRACT *Testing easy-to-read texts: Know how! Aims of testing, systematization of testing methods and conception of testing instruments. When easy-to-read texts are produced, it is crucial to have the target group testing as part of quality management and participation. As for now, the testing process isn't the focus of research on easy-to-read texts. To work on this desideratum of research, hereafter there'll be described theoretical preliminary considerations on the testing process from a linguistic perspective. The first step is to define the aims of testing the texts and to systematically separate different methods of testing from each other. The next topic is the conception of testing instruments. A basic grid for the design of survey guidelines is proposed, which is based on the theory of text comprehension research.*

Die Zielgruppenprüfung von Texten in Leichter Sprache als Forschungsdesiderat

Bei den gegenwärtigen Bemühungen für eine inklusive Gesellschaft kommt barrierefreien Kommunikationsformen (zur Systematisierung siehe SCHUBERT 2016) eine große Bedeutung zu. Im Zuge dessen beschäftigt sich eine wachsende Zahl an Wissenschaftler(inne)n aus verschiedensten Disziplinen mit dem Konzept der Leichten Sprache und den daraus hervorgegangenen Regeln. Ein wichtiges Ziel dabei ist es, die ursprünglich aus der Praxis der Behindertenhilfe hervorgegangenen Parameter der Texterstellung zu überprüfen und auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse weiter zu professionalisieren.

In gängigen Regelwerken wird empfohlen, Menschen mit geistiger Behinderung die Verständlichkeit von Texten in Leichter Sprache überprüfen zu lassen. Die Zielgruppenprüfung ist als inter-

nes Moment der Qualitätssicherung und Partizipation konzipiert und spielt damit bei der Produktion von Texten in Leichter Sprache eine wichtige Rolle. Gegenwärtig gibt es seitens der empirischen Forschung jedoch noch keine Veröffentlichung, die ihr Hauptaugenmerk auf den Prüfprozess legt. Nur vereinzelt werden im Rahmen von übergeordneten Themenkomplexen theoretische Fragen zur Textprüfung besprochen. Beispiele sind etwa KELLERMANNs (2014, 9) Anmerkungen zu aktuellen Entwicklungspotenzialen im Prüfprozess und die Problematisierung des potenziell exkludierenden Sonderstatus von Prüfer(inne)n durch ZURSTRASSEN (2017, 64).

Um das bestehende Forschungsdesiderat zu füllen, wurde das Projekt „Prüfen von Leichte-Sprache-Texten“ im Auftrag der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. ins Leben gerufen und von Oktober 2016 bis April 2018 an der Universität Leipzig durchgeführt. Ziel

war es, den Prüfprozess sowohl aus sozialwissenschaftlicher (BERGELT in dieser Ausgabe) als auch linguistischer Perspektive zu beschreiben. Im sprachwissenschaftlichen Teilprojekt wurde dabei untersucht, inwiefern sich Methoden der empirischen Verstehensforschung für die Prüfung von Leichte-Sprache-Texten eignen. Die theoretischen Vorüberlegungen zur dieser Frage werden im Folgenden vorgestellt.

Ziele der Textprüfung aus sprachwissenschaftlicher Sicht

Bei der Auseinandersetzung mit dem Prüfprozess ist es von grundlegender Bedeutung, dass ein Text laut den Regeln für Leichte Sprache nur veröffentlicht werden kann, wenn er von den Prüfer(inne)n als verständlich eingeschätzt wurde. Erst dann kann der Schreibprozess abgeschlossen werden. Beurteilen die Prüfer(innen) einen Text jedoch als schlecht verständlich, muss er weiter überarbeitet werden (vgl. u. a. Netzwerk Leichte Sprache 2013, 35).

Für die zielgerichtete Textoptimierung während der Überarbeitung müssen unverständliche Stellen zunächst identifiziert werden. Ist das geschehen, ist es ebenso wichtig zu wissen, wie man den Text verbessern kann. Daher ist es von Vorteil, wenn ein(e) Prüfer(in) das Verständlichkeitsproblem zusätzlich so genau wie möglich beschreiben kann. Das bedeutet, dass bei der Textprüfung grundsätzlich zwei Fragen beantwortet werden sollten:

1. Wo ist der Text unverständlich?
2. Was ist an einer bestimmten Textstelle unverständlich?

Das Ziel der Textprüfung aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist es also, Verständlichkeitsprobleme zu finden und zu beschreiben. Dabei werden zwei verschiedene Typen von Informationen gewonnen, die im Folgenden als Wo-Informationen und Was-Informationen bezeichnet werden. Die Was-Informationen besitzen bei der Überarbeitung von Leichte-Sprache-Texten eine besondere Bedeutung. Je präziser ein Verständlichkeitsproblem beschrieben werden kann, umso besser kann ein Text überarbeitet werden. Daher sind die konkreten Gedanken der Prüfer(innen) zu unverständlichen Textstellen immer wichtig.

Die Prüfmethode

Im Projekt wurden Prüfmethode untersucht, die bereits in vergleichbarer Form in der empirischen Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung Anwendung gefunden haben (vgl. BOCK,

LANGE 2017; LASCH 2017). Die konkrete Auswahl wurde jedoch nicht nur nach wissenschaftskontextuellen, sondern auch nach prozessualen Gesichtspunkten getroffen. Dabei waren zwei Parameter entscheidend:

Einerseits sollten Methoden ausprobiert werden, die in einer vergleichbaren Form auch in aktuellen Regelwerken für Leichte Sprache empfohlen werden und daher für die Praxis besonders relevant sind. Andererseits sollten die Methoden auch verschiedene Grade von Offenheit aufweisen, was bedeutet, dass die Prüfer(innen) unterschiedlich viele Vorgaben von Seiten der Prüfermoderator(inn)en bekommen.

Die vier untersuchten Prüfmethode werden nachfolgend zunächst allgemein in ihrer Anwendung in Einzelsitzungen beschrieben (zur Übertragbarkeit auf Gruppensitzungen siehe BERGELT, KACZMARZIK (in Vorb.)) und anschließend systematisch voneinander abgegrenzt. Folgende vier Arbeitsweisen wurden in der Studie berücksichtigt:

- > leitfadengestützte Befragung,
- > Fragebogen mit wahr/falsch-Aussagen,
- > lautes Denken,
- > Textmarkierung.

Sowohl vom Netzwerk Leichte Sprache (2013, 37) als auch von Inclusion Europe (2014, 10) wird empfohlen, die Prüfer(innen) zu Texten in Leichter Sprache zu befragen. Die Prüfermoderator(inn)en haben bei der *leitfadengestützten Befragung* (z. B. KRUSE 2015, 209 ff.; BMBWF 2017) eine Liste mit Fragen vorliegen, die sie den Prüfer(inn)en nacheinander stellen. Besonders wichtig ist hierbei, dass sich die Prüfer(innen) die Antworten selbst überlegen. Es sollten also halboffene Fragen wie „Worum geht es in dem Text?“ gestellt werden, anstatt geschlossene wie „Ist der Text verständlich?“ (vgl. Inclusion Europe 2014, 10).

Der *Fragebogen mit wahr/falsch-Aussagen* (z. B. MUMMENDEY, GRAU 2008, 60 ff.; GOEDECKE 2004) wird im Gegensatz zur Befragung in der Praxis der Textprüfung vermutlich nicht verwendet. Ein Indiz dafür ist, dass Inclusion Europe (2014, 10) sich explizit gegen geschlossene Formate ausgesprochen hat. Da diese Position im Rahmen des Projekts jedoch bewusst überprüft werden sollte, wurde auch die Fragebogenmethode in die Studie integriert. Hierbei bekommen die Prüfer(innen) eine Liste von Aussagen zum Text vorgelegt (vgl. Tabelle 1) und entscheiden, ob die Informationen zum Text passen („Trifft zu“) oder nicht („Trifft nicht zu“).

Bei unklaren Stellen besteht die Möglichkeit, auch „Weiß nicht“ anzukreuzen. Werden über diese Methode unverständliche Textstellen aufgefunden (haben die Prüfer(innen) also eine Aussage anders eingeschätzt, als erwartet, oder „Weiß nicht“ gewählt), sollten die Prüfermoderator(inn)en weitere Informationen zu den Gründen der Unverständlichkeit einholen.

Neben diesen auf vorgegebenen Fragen basierenden Prüfmethode gibt es auch Vorgehensweisen, bei denen die Prüfer(innen) deutlich selbstständiger agieren können. Beim *Lautes Denken* (z. B. KONRAD 2010; HEINE, SCHRAMM 2007) etwa lesen sie einen Text laut vor und sprechen dabei bestenfalls alle Gedanken aus, die ihnen während des Lesens durch den Kopf gehen. Dabei können die Prüfer(innen) frei entscheiden, über welche Textstellen sie sprechen und was sie dazu sagen möchten. Diese Methode wird in vergleichbarer Form bei Inclusion Europe (2014, 9) beschrieben, wo es heißt, dass die Prüfer(innen) auch „schriftliche oder mündliche Kommentare“ zu einem Text abgeben können.

Bei der *Textmarkierung* werden die Prüfer(innen) gebeten, zu zeigen, welche Textstellen sie verständlich und welche sie unverständlich finden. Das kann beispielsweise durch farbige Markierung

gen mit Textmarkern oder Klebepunkten geschehen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, 37). In der Studie wurde mit Textmarkern und den drei Verständlichkeitsabstufungen „gut verständlich“ (grün), „teilweise verständlich“ (gelb) und „schlecht verständlich“ (rot) gearbeitet. Werden über dieses Vorgehen unverständliche Textstellen aufgefunden, sollten auch hier die Prüfermoderator(inn)en weiterführende Fragen stellen, um das konkrete Verständlichkeitsproblem beschreiben zu können. Insgesamt spielt bei dieser Methode die persönliche Einschätzung des Textes durch die Prüfer(innen) eine besonders große Rolle.

Nachdem die in der Studie verwendeten Prüfmethode allgemein beschrieben wurden, gilt es nun, sie systematisch voneinander abzugrenzen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass die vier Methoden grundsätzlich nach zwei Kriterien voneinander unterschieden werden können:

- > Verwendung von Hilfsmitteln (Sprechen die Prüfer(innen) Gedanken direkt aus oder nicht?),
- > Grad von Offenheit der Methode (Wie selbstständig arbeiten die Prüfer(innen)?).

Somit lassen sich die vier untersuchten Prüfmethode, wie in Tabelle 2 dargestellt, eindeutig voneinander abgrenzen.

Tab. 1: Ausschnitt aus einem Fragebogen mit wahr/falsch-Aussagen

	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht
Aus dem Text erfährt man: Viele Menschen nutzen die Wissenschaft, um Neuigkeiten zu erfahren.			
Aus dem Text erfährt man: Für Reporter und Künstler und Wissenschaftler gibt es besondere Rechte.			

Tab. 2: Systematisierung der vier untersuchten Prüfmethode

	Offene Methoden Die Prüfer(innen) arbeiten komplett selbstständig.	Halboffene und geschlossene Methoden Die Prüfer(innen) arbeiten zum Teil selbstständig.
<i>Methoden ohne Hilfsmittel:</i> Die Prüfer(innen) sprechen Gedanken aus.	Lautes Denken	Befragung
<i>Methoden mit Hilfsmittel:</i> Die Prüfer(innen) sprechen keine Gedanken aus, sondern zeigen sie.	Textmarkierung	Fragebogen

Nachfolgend werden die verschiedenen Methodengruppen und ihre Besonderheiten hinsichtlich der Anwendung im Prüfprozess vertiefend vorgestellt.

Methoden mit und ohne Hilfsmittel

Der Gebrauch oder Nicht-Gebrauch von Hilfsmitteln führt in der Praxis der Textprüfung zu entscheidenden strukturellen Unterschieden zwischen den Prüfmethoden. Diese werden in Tabelle 3 dargestellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der zentrale Unterschied zwischen diesen beiden Arten von Prüfmethoden sich aus der Feststellung ergibt, dass im Prüfprozess unterschiedlich sicher verschiedene Typen von Informationen gewonnen werden:

Wenn die Prüfer(innen) ohne Hilfsmittel arbeiten, müssen sie eigene Gedanken zum Text aussprechen. Dabei können grundsätzlich sowohl Wo- als auch Was-Informationen gewonnen werden, weil der Informationstyp nicht festgelegt ist. Der Umfang der Informationen zur Textverständlichkeit kann dafür allerdings in einem sehr weiten Spektrum variieren.

Wenn die Prüfer(innen) mit Hilfsmitteln (also Textkopien oder Fragebögen) arbeiten, müssen sie keine eigenen Gedanken zum Text formulieren. So können grundsätzlich Wo-, aber keine Was-Informationen gewonnen werden. Die Informationen sind also auf einen bestimmten Typ festgelegt und damit prinzipiell eingeschränkt. Ein Mindestmaß an Wo-Informationen wird bei diesen Methoden allerdings sicher gewonnen.

Offene und geschlossene Methoden

Neben der strukturell primären Unterscheidung von Methoden mit und ohne Hilfsmittel besitzt auch die Offenheit der Methode im Prüfprozess eine besondere Bedeutung. Diese Analysedimension spielt „in der Diskussion über Aufgabenkultur, aber auch über Kompetenzorientierung immer wieder eine wichtige Rolle“ (MAIER et al. 2014, 345).

In der Forschung werden die Offenheitsgrade unterschiedlich differenziert betrachtet. Oftmals geht man davon aus, dass Aufgaben entweder offen, halboffen oder geschlossen sind (z. B. MAIER et al. 2010, 88; MÜLLER 2014, 7). Dabei werden die einzelnen Grade von Offenheit jedoch nicht immer einheitlich definiert. Ebenso gibt es auch wesentlich differenziertere Darstellungen von

Tab. 3: Vergleich von Prüfmethoden mit und ohne Hilfsmittel

	Methoden ohne Hilfsmittel Die Prüfer(innen) sprechen ihre Gedanken aus.	Methoden mit Hilfsmittel Die Prüfer(innen) sprechen ihre Gedanken nicht aus.
<i>Prüfmethode:</i> Welche Prüfmethode gehören zu dieser Gruppe?	Lautes Denken, Befragung	Textmarkierung (das Hilfsmittel sind die Textkopie und die Textmarker o. ä.) Fragebogen (das Hilfsmittel ist der Fragebogen)
<i>Informationstyp:</i> Können Wo- und Was-Informationen gewonnen werden?	nicht festgelegt (potenziell Wo- und Was-Informationen) Weil die Prüfer(innen) ihre Gedanken aussprechen, können grundsätzlich Wo- und Was-Informationen gewonnen werden.	auf Wo-Informationen festgelegt Weil die Prüfer(innen) mit einem Hilfsmittel arbeiten, müssen sie keine Gedanken aussprechen. Mit dem Hilfsmittel allein können nur Wo-Informationen gewonnen werden.
<i>Notwendigkeit methodeninterner Triangulation:</i> Wird eine Hilfsmethode gebraucht?	Nein Weil grundsätzlich Wo- und Was-Informationen gewonnen werden können, ist eine Hilfsmethode nicht notwendig.	Ja Weil grundsätzlich nur Wo-Informationen gewonnen werden können, ist eine Hilfsmethode in der Regel notwendig, um Was-Informationen zu erhalten.
<i>Vorkommen von Informationen:</i> Wie sicher gibt es Informationen zur Textverständlichkeit?	tendenziell unsicher Weil die Prüfer(innen) frei ihre Gedanken aussprechen, ist nicht sicher, dass man genügend Informationen bekommt.	sicher Weil die Prüfer(innen) mit einem Hilfsmittel arbeiten, bekommt man in der Regel ein Mindestmaß an Informationen.
<i>Zugänglichkeit der Informationen:</i> Kann man die Informationen zur Textverständlichkeit gleich ablesen oder nicht?	tendenziell indirekt Meist müssen Prüfermoderator(inn)en die Aussagen der Prüfer(innen) analysieren, um Informationen zur Textverständlichkeit zu erhalten. Manchmal machen Prüfer(innen) auch selbst direkte Angaben dazu.	direkt Prüfermoderator(inn)en können bestimmte Informationen zur Textverständlichkeit direkt vom Hilfsmittel ablesen (z. B. sind rote Textstellen bei der Textmarkierung unverständlich).
<i>Problemschwerpunkte:</i> Welche Problemtypen kommen in dieser Gruppe besonders oft vor?	fehlender Textbezug, ungenaue Informationen Wenn die Prüfer(innen) ihre Gedanken äußern, sprechen sie manchmal nicht direkt über den Text. Die Informationen sind außerdem oft ungenau.	Fehlinformationen Bei der Arbeit mit Hilfsmitteln kann es viele Fehlinformationen geben, die zum Beispiel auf Missverständnisse zurückzuführen sein können.

Offenheit, bei denen sieben verschiedene Aufgabentypen beschrieben werden (z.B. KUHN 2008, 56).

Vor diesem Hintergrund gilt es, zunächst zu definieren, was bei der Zielgruppenprüfung von Texten in Leichter Sprache unter der Dimension Offenheit verstanden werden kann. In diesem Kontext bezeichnet Offenheit den Grad an Selbstständigkeit, mit dem ein(e) Prüfer(in) seine/ihre Arbeit erledigen kann. Dabei werden, wie in vielen Darstellungen zur Aufgabentypologie üblich, drei Abstufungen angenommen:

- > offene Methoden,
- > halboffene Methoden,
- > geschlossene Methoden.

Diese Offenheitsgrade (siehe Abbildung 1) werden im Folgenden hinsichtlich der beiden Parameter ‚Vorgabe einer konkreten Frage zum Text‘ und ‚Vorgabe von Antwortmöglichkeiten‘ voneinander unterschieden.

Bei den offenen Methoden können die Prüfer(innen) maximal selbstständig arbeiten. Sie haben bis auf die zu benutzende Prüfmethode und den zu prüfenden Text keine Vorgaben von Seiten der Prüfermoderator(innen). So können Prüfer(innen) etwa beim Lauten Denken selbst entscheiden, zu welchen Stellen im Text sie sich äußern und was genau sie sagen möchten.

Neben dem Lauten Denken gehört auch die Textmarkierung zu den offenen Methoden, da die Prüfer(innen) die Verständlichkeit des Textes vollkommen selbstständig beurteilen können. Haben die Prüfer(innen) eine Textstelle als unverständlich markiert, müssen die Prüfermoderator(innen) gegebenenfalls zusätzliche Fragen zum Text stellen. Durch die methodeninterne Triangulation enthält die prinzipiell offene Methode in der Regel also auch halboffene Elemente.

Im Gegensatz dazu gibt es sowohl bei der Befragung als auch beim Fragebogen seitens der Prüfermoderator(innen) konkrete Vorgaben für die Prüfer(innen), so dass beide Methoden nicht offen sind. Dennoch besteht zwischen Befragung und Fragebogen ein Unterschied im Grad der Offenheit:

Bei der Befragung werden den Prüfer(inne)n konkrete Fragen zum Text vorgegeben, die diese nicht mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten können sollen. Die Prüfer(innen) fassen ihre Gedanken in eigene Worte und formulieren die Antworten selbst. Da es also nur zum Teil Vorgaben durch die Prüfermoderator(in-

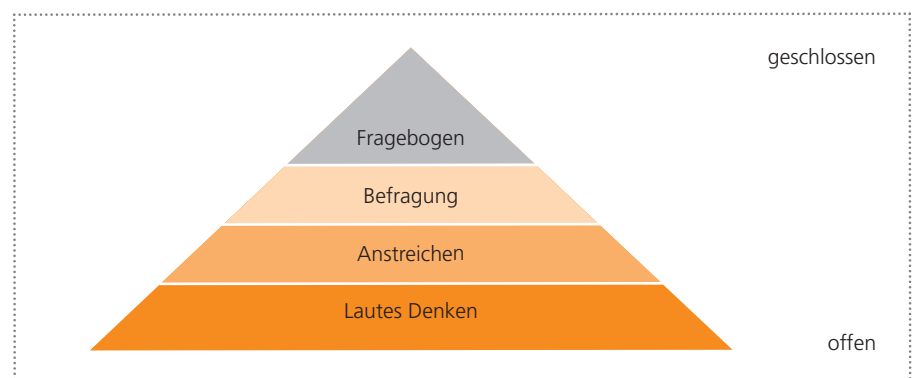
n)en gibt, spricht man hier von einer halboffenen Methode.

Beim Fragebogen werden neben den konkreten Aussagen zum Text auch die Antwortmöglichkeiten ‚trifft zu‘, ‚trifft nicht zu‘ und ‚weiß nicht‘ vorgegeben. Die Prüfer(innen) beurteilen die Übereinstimmung von Text und Aussage, indem sie eine der vorgegebenen Antworten auswählen. Da es also umfangreiche Vorgaben seitens der Prüfermoderator(innen) gibt, gehört der Fragebogen mit wahr/falsch-Aussagen zu den geschlossenen Methoden. Im Rahmen

der methodeninternen Triangulation kann er jedoch auch einzelne halboffene Arbeitsschritte umfassen.

Die Offenheit einer Methode hat unmittelbare Auswirkungen auf die konkreten Probleme im Prüfprozess und die Spielräume, die für Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. So stellt zum Beispiel bei der halboffenen Methode Befragung die Verständlichkeit der Aufgabe eine potenzielle Problemquelle dar, die es so im offenen Gegenstück Lautes Denken nicht gibt. Umgekehrt haben die Prüfermodera-

Abb. 1: Prüfmethoden gestaffelt nach dem Grad ihrer Offenheit



Exkurs: Triangulation im Prüfprozess

Die Gegenüberstellung von Methoden mit und ohne Hilfsmittel hat gezeigt, dass teilweise bei der Textprüfung mit nur einer Methode nicht genügend Informationen gewonnen werden. Diesem Problem kann mit dem Verfahren der Triangulation begegnet werden.

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren [...]. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven.“ (FLICK 2011, 12)

Im Kontext der Textprüfung findet Triangulation schon dadurch Anwendung, dass mehrere Prüfer(innen) nach ihrer Meinung zur Textverständlichkeit gefragt werden sollten. In methodischer Hinsicht meint Triangulation im Speziellen, dass innerhalb einer Sitzung mit den Prüfer(inne)n Informationen durch mehrere verschiedene Methoden gewonnen werden können. Dabei können zwei Formen unterschieden werden:

- > methodeninterne Triangulation (vor allem bei Methoden mit Hilfsmittel)
- > methodenexterne Triangulation (vor allem bei Methoden ohne Hilfsmittel)

Die methodeninterne Triangulation kommt bei der Textprüfung mit Hilfsmitteln in der Regel zum Einsatz. Die Was-Informationen zu einzelnen unverständlichen Textstellen können gewonnen werden, indem die Prüfermoderator(innen) auf die Kommentare der Prüfer(innen) während der Textprüfung achten (Technik aus dem Lauten Denken). Spricht ein(e) Prüfer(in) keine oder nicht genügend Gedanken zu unverständlichen Textstellen aus, kann der/die Prüfermoderator(in) alternativ zusätzliche Fragen zu unverständlichen Abschnitten im Text stellen (Technik aus der Befragung). Diese zusätzlichen Techniken, die vergleichbar mit anderen Prüfmethoden sind, können als Hilfsmethoden bezeichnet werden.

Auch die methodenexterne Triangulation kann im Prüfprozess angewendet werden. Das ist besonders wichtig, wenn über eine einzelne Methode ohne Hilfsmittel nicht genug und/oder zu ungenaue Informationen zur Textverständlichkeit gewonnen wurden (z. B. wenn den Prüfer(inne)n das Laute Denken schwerfällt und sie (fast) nichts sagen). Dann arbeiten die Prüfer(innen) also noch einmal mit einer zweiten Methode am gesamten Text.

tor(inn)en bei der Befragung wesentlich mehr Möglichkeiten einzugreifen, wenn die Prüfer(innen) zum Beispiel den Textbezug verlieren.

Konzeption der Prüfinstrumente

In der Praxis besitzt die Frage, wie effektive Prüfinstrumente gestaltet sein sollten, eine grundlegende Bedeutung. Welche und wie viele Fragen zu einem Text gestellt werden sollen, lässt sich jedoch nicht leicht beantworten.

„Auch der schlichteste Text ist bei aller Einfachheit eine komplexe Äußerung. Er ist ein Geflecht von syntaktischen, semantischen, intentional-funktionalen, thematischen Strukturen und weist die Merkmale einer bestimmten Textsorte auf, die es wahrzunehmen und zu verstehen gilt. [...] Erst wenn man alle genannten Zusammenhänge im Blick hat, weiß man, welcher Funktion der jeweilige Text genügen und warum und wie man ihn lesen soll.“ (FIX 2017, 164)

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das hier vorgestellte Grundraster zur Ableitung von Befragungsleitfäden nicht dem Anspruch genügen kann, allumfassend und allgemein gültig zu sein. Vielmehr soll das Konzept einen ersten Orientierungsrahmen für die Praxis darstellen, der gemäß weiterer Forschungsergebnisse ergänzt und modifiziert werden kann.

Grundsätzlich können Befragungsleitfäden an den Kontext der Textprü-

Tab. 4: Grundraster zur Ableitung von Fragen für Prüfinstrumente

Aspekte des Textverstehens	Beispiel anhand eines Rezepts für Weiße Lebkuchenmousse (Garant Verlag 2008, 27)	Frage im Prüfinstrument Leitfaden
Wort- und Satzverstehen: Die Leser(innen) verstehen den Text oberflächlich. Sie entschlüsseln den Wortlaut, können den Wörtern die korrekte Bedeutung zuweisen und wissen, wie sie im Satz miteinander zusammenhängen.	Die Leser(innen) können ein Rezept fehlerfrei vorlesen (z. B. auch fremdsprachige Wörter wie „Mousse“). Sie kennen die Bedeutung einzelner Wörter und Begriffe wie „Eigelb“ oder „Schneebesen“. Sie können die Begriffe im Satz richtig deuten. Bei „Den Quark mit dem Rum und den geriebenen Lebkuchen untermischen“, versteht ein(e) Leser(in), dass ‚mit‘ modal und nicht instrumental gemeint ist. Der Rum und der Lebkuchen ist also das, was mit in den Quark gerührt wird, und nicht das, womit man den Quark umrührt.	Waren manche Wörter oder Sätze für dich schwierig? Wenn ja, welche? Bei vermuteten Schwierigkeiten: Verstehst du das Wort/den Satz? (darauf zeigen) Falls mit Ja geantwortet wird: Was bedeutet das Wort/der Satz?
Globales Verstehen: Die Leser(innen) können sich den Textinhalt vorstellen. Sie verstehen, wie einzelne Textteile zusammenhängen.	Die Leser(innen) wissen, dass es in dem Text um die Zubereitung der Süßspeise „Weiße Lebkuchenmousse“ geht. Sie wissen, dass erst die Zutaten aufgelistet werden und dann deren Verarbeitung in den einzelnen Arbeitsschritten beschrieben wird. Die Leser(innen) können sich den Vorgang insgesamt vorstellen.	Worum geht es in dem Text?
Lokales Verstehen: Die Leser(innen) verstehen eine bestimmte einzelne Information, die in der Regel über einen Satz hinausgeht.	Die Leser(innen) verstehen einen einzelnen Arbeitsschritt. Sie wissen z. B., dass die nachfolgend genannten Zutaten alle zum Garnieren der Lebkuchenmousse gedacht sind: „Mit Feigenstücken und Kapstachelbeeren umlegen. Die Trauben mit der flüssigen, weißen und dunklen Schokolade überziehen, dazulegen, mit Schokoladenspänen und Puderzucker bestreut servieren. Sehr gut passt dazu Kompott oder Quittenmus.“	Einzelne wichtige Information im Text erfragen, z. B.: Der Text empfiehlt einige Beilagen für die Lebkuchenmousse. Welche sind das?
Lokale Inferenz: Die Leser(innen) können einzelne Lücken im Text logisch füllen.	Die Leser(innen) erschließen, was man vor dem Arbeitsschritt „Die gewässerte, gut ausgedrückte Gelatine in der Milchcreme auflösen [...]“ tun muss: Die in der Zutatenliste genannten trockenen Gelatineblätter müssen in Wasser eingeweicht werden, bis sie quellen, und danach ausgedrückt werden.	Nach Schlussfolgerungen zu bestimmten einzelnen Informationen fragen, z. B.: In die Milchcreme soll Gelatine gegeben werden. Was muss man vorher mit der Gelatine machen?
Globale Inferenz: Die Leser(innen) verstehen, wie man den Text im sozialen Kontext verwendet. Sie erkennen auch die Struktur des Textes.	Die Leser(innen) verstehen, dass der Text eine Anleitung ist, die die Leser(innen) dazu anregen möchte, das Rezept selbst auszuprobieren. Sie können sich vorstellen, dass z. B. ein Konditor das Rezept veröffentlicht hat und ein Hobbykoch es liest. Die Leser(innen) wissen z. B., dass die Mengenangaben für die jeweiligen Arbeitsschritte in der Zutatenliste zu finden sind.	Nach einer Schlussfolgerung zum ganzen Text fragen, z. B.: Wozu braucht man den Text? (Funktion) Wer hat den Text vielleicht geschrieben? (Produzent) Für wen kann der Text wichtig sein? (Rezipient) Wo stehen die Mengen für die Zutaten? (Textstruktur)

fung angepasst werden, indem Fragen zu den verschiedenen Ebenen des Textverstehens gestellt werden. Hierbei unterscheidet die kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung die hierarchieniedrigen Prozesse des Wort- und Satzverstehens sowie der lokalen Kohärenzbildung vom hierarchiehohen Prozess der globalen Kohärenzherstellung (vgl. RICHTER, CHRISTMANN 2009, 28 ff.; STECK 2009, 28 ff.). Zusätzlich spielen beim Textverstehen auf lokaler und globaler Ebene auch weiterführende Schlussfolgerungen der Leser(innen), also die Inferenzen zum Text, eine wichtige Rolle. Diese verschiedenen Aspekte bilden das Grundgerüst für die Konzeption von Prüfinstrumenten.

In der Studie wurde durch die Eisbrecherfrage „Waren manche Wörter oder Sätze für dich schwierig? Wenn ja, welche?“ zunächst die Ebene von Wort- und Satzverstehen abgedeckt. Die Teilnehmer(innen) erhielten so die Chance, bewusst wahrgenommene Verständlichkeitsprobleme an der Textoberfläche direkt anzusprechen. Eventuelle Schwierigkeiten konnten bei der Formulierung weiterer Fragen berücksichtigt werden.

Als nächstes wurde das globale Textverständnis der Teilnehmer(innen) hinterfragt. Durch die Frage „Worum geht es in dem Text?“ sollte die allgemeine Verständlichkeit eines Textes diagnostiziert werden. Dabei war vor allem von Interesse, ob die Teilnehmer(innen) das Textthema sowie zentrale Teilthemen und deren Zusammenhang korrekt benennen konnten.

In einem dritten Schritt wurden auf der Ebene des lokalen Textverstehens konkrete Einzelheiten in den Fokus gerückt. Dabei spielten auch im Text nur angedeutete Informationen, also Inferenzen, eine wichtige Rolle. Für die Anzahl der zu hinterfragenden Einzelheiten war die Anzahl der Absätze im Text eine Orientierung, denn nach den bislang unveröffentlichten Regeln der Lebenshilfe Gesellschaft für Leichte Sprache e. G. (o. J.) sollte jeder Absatz eine Sinn-einheit sein (vgl. ebd., 37). Ebenso kann jedoch auch mit den Auftraggeber(inne)n für einen Text besprochen werden, welche zentralen Informationen hinterfragt werden sollten.

Am Ende des Befragungsleitfadens wurde schließlich eine Frage zu globalen Inferenzen gestellt. So sollte eine Auskunft darüber eingeholt werden, ob die Teilnehmer(innen) der Studie weiterführende Schlussfolgerungen zu Textstruktur oder -gebrauch ziehen konnten. Prinzipiell ist es möglich, mehrere Fragen zu diesem Aspekt zu stellen.

Welche Fragen genau in einen Befragungsleitfaden integriert werden, sollte in Abhängigkeit vom konkreten Einzeltext entschieden werden.

In Tabelle 4 wird das beschriebene Grundraster zur Ableitung von Fragen für Prüfinstrumente noch einmal detaillierter dargestellt. Die einzelnen Aspekte des Textverständnisses sind darin in der vorgeschlagenen Befragungsreihenfolge aufgelistet. Prinzipiell kann dieses Grundschema auch für die Konzeption von Fragebögen mit wahr/falsch-Aussagen verwendet werden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass sowohl wahre als auch falsche Aussagen im Fragebogen aufgelistet sein sollten. Nur so kann ausgeschlossen werden, dass ein(e) Prüfer(in) aufgrund einer Ja- oder Nein-Sage-Tendenz einen Fragebogen komplett richtig ausfüllt (vgl. HAGEN 2007, 23 f.).

Ausblick

In diesem Artikel wurde ein theoretischer Blick auf den Prüfprozess aus linguistischer Perspektive geworfen. Dafür wurde das Ziel der Textprüfung definiert, eine Systematik für Prüfmetho-den beschrieben und ein Grundraster zur Ableitung von Befragungsleitfäden vorgeschlagen. In der nächsten Ausgabe (1/2019) werden diese theoretischen Vorüberlegungen durch die in der Studie ermittelten praktischen Gesichtspunkte bei der Durchführung der Textprüfung ergänzt.

Die Forschung zum Prüfen von Leichte-Sprache-Texten befindet sich erst in den Anfängen und es gibt noch zahlreiche offene Fragen. Einerseits sind nach wie vor ganz grundsätzliche Aspekte der Zielgruppenprüfung ungeklärt. So stellt sich etwa die Frage nach der Zusammenstellung von konkreten Prüfgruppen in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen der Prüfer(innen) oder die Frage nach dem Einfluss einer mehrjährigen Prüfpraxis auf das Textverstehen. Andererseits gibt es auch in methodischer Hinsicht noch viele Forschungsdesiderate. Beispielsweise bleibt auch in der vorliegenden Betrachtung offen, wie genau sich die einzelnen Methoden in Gruppensitzungen anwenden lassen und unter welchen Voraussetzungen die Anwendung der Prüfmetho-den auf Basis einer auditiven Textrezeption sinnvoll sein kann. Diese Fragen können Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen zur Zielgruppenprüfung von Texten in Leichter Sprache sein.

LITERATUR

BERGELT, Daniel; KACZMARZIK, Janine (in Vorbereitung): Gespräch über das Thema der AG 12: Wie wird Leichte Sprache geprüft.

BOCK, Bettina M.; LANGE, Daisy (2017): Empirische Untersuchungen zu Satz- und Textverstehen bei Menschen mit geistiger Behinderung und funktionalen Analphabeten. In: Bock, Bettina M.; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme, 253–274.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hg.) (2017): Vorwissenschaftliche Arbeit. Forschungsmethode: Leitfadengestütztes Interview.

www.ahs-vwa.at/pluginfile.php/2982/mod_page/content/123/leitfadengst%C3%BCtzes%20Interview.pdf (abgerufen am 20.06.2018)

FIX, Ulla (2017): „Schwere“ Texte in „Leichter Sprache“ – Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (?) aus textlinguistischer Sicht. In: Bock, Bettina M.; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme, 163–188.

FLICK, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

GOECKEDE, Britta (2004): Wie würden Sie entscheiden? Entscheidungsaufgaben im Wirtschaftlehre-Unterricht kaufmännischer Schulen – eine fachdidaktische Analyse hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens. www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/970/873 (abgerufen am 24.05.2018).

HAGEN, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: Hartmann, Erich; Herz, Birgit; Kuhl, Jan (Hg.): Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 76 (1). Ernst Reinhardt Verlag: München, 22–34.

HEINE, Lena; SCHRAMM, Karen (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung. Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, Helmut J. (Hg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. Europäischer Verlag der Wissenschaften Peter Lang: Frankfurt am Main, 167–206.

Inclusion Europe (2014): Schreiben Sie nichts ohne uns. Wie man Menschen mit Lernschwierigkeiten einbezieht, wenn man leicht verständliche Texte schreibt. http://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/DE_Methodology.pdf (abgerufen am 31.05.2018).

KELLERMANN, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: Bundeszentrale für politi-

sche Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 64 (9-11) 7–10.

www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2014-09-11_online_0.pdf (abgerufen am 24.05.2018).

KONRAD, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 476–490.

KRUSE, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Mit Gastkapiteln von Christian Schmieder, Kristina Maria Weber sowie Thorsten Dresing und Thorsten Pehl. Weinheim: Beltz Juventa.

KUHN, Jochen (2008): Authentische Aufgaben im theoretischen Rahmen von Instruktions- und Lehr-Lern-Forschung. Effektivität und Optimierung von Ankermedien für eine neue Aufgabenkultur im Physikunterricht.

https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/322/file/Habil_Kuhn_Physik.pdf (abgerufen am 29.10.2018).

LASCH, Alexander (2017): Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache“. In: Bock, Bettina M.; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme, 275–299.

Lebenshilfe Gesellschaft für Leichte Sprache e.G. (Hg.)

(unveröffentlicht/Stand 18.08.2016): Regelwerk. Verschriftlichung.

MAIER, Uwe et al. (2014): Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (3), 340–358.

MAIER, Uwe et al. (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (1), 84–96.

MUMMENDEY, Hans D.; GRAU, Ina (2008): Die Fragebogen-Methode. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

MÜLLER, Frank (2014): Ideenpool Differenzierung. Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 2. Offenburg: Miltenberger.

Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf (abgerufen am 31.05.2018).

RICHTER, Tobias; CHRISTMANN, Ursula (2009): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Aufl. Weinheim: Juventa, 25–57.

SCHUBERT, Klaus (2016): Barriereabbau durch optimierte Kommunikationsmittel: Versuch einer Systematisierung. In: Mälzer, Nathalie (Hg.): Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis. Berlin: Frank und Timme, 15–33.

STECK, Andrea (2009): Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbausteine für Lehrkräfte.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Verfasser unbekannt (2008): Weiße Lebkuchenmousse. In: Garant Verlag (Hg.): Wunderbare Weihnachtszeit. Backen, Basteln & Kochen. Renningen: Garant Verlag, 27.

ZURSTRASSEN, Bettina (2017): Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bock, Bettina M.; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme, 53–69.

i Die Autorin:

Janine Kaczmarzik

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Prüfen von Leichte-Sprache-Texten“ an der Universität Leipzig

@ janine.kaczmarzik@web.de

Anzeige

Online-Archiv für Abonnenten

Unser Archiv wurde neu strukturiert. Alle Fachbeiträge der Zeitschrift Teilhabe bis Ausgabe 3/17 können jetzt über die Website www.lebenshilfe.de/wissen kostenlos abgerufen werden. Bitte loggen sie sich dazu mit folgenden Angaben in den internen Bereich ein:

E-Mail-Adresse: teilhabe-archiv@lebenshilfe.de
Passwort: ZT4-18hupb

Den Zugang zum Login und zur Wissensdatenbank finden Sie auf der neuen Lebenshilfe Website oben links oder unter www.lebenshilfe.de/intern



www.lebenshilfe.de/wissen

Teilhabe



Georg Theunissen



Christina Feschin

Betreutes Wohnen in Familien –

Dargestellt am Beispiel von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in Kanada und Deutschland

I Teilhaber 4/2018, Jg. 57, S. 181 – 185

KURZFASSUNG Das Betreute Wohnen in Familien (BWF) stellt in Deutschland ein nahezu unbekanntes Setting dar. In Kanada, vor allem in British Columbia, gehört es hingegen zu einem florierenden Konzept, das auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten geschätzt wird. Daher lohnt es sich, diese Wohnmöglichkeit einmal näher zu betrachten und länderspezifisch zu vergleichen. Schlussfolgerungen, die nahelegen, dass das Betreute Wohnen in Familien als eine Bereicherung differenzierter Wohnangebote zu betrachten und zu verfeinern ist, runden den Beitrag ab.

ABSTRACT Assisted living in families – illustrated by the example of adults with learning difficulties in Canada and Germany. Assisted living in families is an almost unknown setting in Germany. In Canada, however, especially in British Columbia, it's part of a flourishing concept that is appreciated by people with developmental and intellectual disabilities. Therefore it's worthwhile to take a look at this housing and to compare it between the two countries. Conclusions suggesting that assisted living in families should be regarded and refined as an enrichment of differentiated housing complete the article.

Wenn wir das Wohnen von erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ in den Blick nehmen, stellen wir fest, dass in Deutschland ein Großteil dieser Menschen, wenn sie nicht mehr in ihrer Herkunftsfamilie oder bei Angehörigen leben, nach wie vor in Institutionen der Behindertenhilfe wohnen (vgl. THEUNISSEN & KULIG 2016). Dort werden sie häufig in großen Gruppen platziert, wo sie sich unter Bedingungen zurechtfinden müssen, die kaum Möglichkeiten eines selbstbestimmten Lebens bieten. Das betrifft etwa 70 % aller Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, die nicht mehr im familialen Milieu wohnen. Die übrigen 30 % leben zumeist gemeindeintegriert in häuslichen Wohnformen, zum Beispiel in Wohngemeinschaften oder in Wohngruppen, alleine oder zu zweit in der eigenen Wohnung. Es handelt sich hierbei um ein sogenanntes ambulantes oder betreutes Wohnen (vgl. THEUNISSEN & KULIG 2016).

Interessant ist, dass es darüber hinaus eine Wohnmöglichkeit gibt, die bislang

eher selten aufgegriffen und diskutiert wird – nämlich ein betreutes Wohnen in Familien. Hierzu sollen Ansätze betrachtet werden, zum einen das florierende Home Sharing in Kanada (British Columbia) und zum anderen das vereinzelt verbreitete Betreute Wohnen in Familien (BWF) in Deutschland.

Home Sharing am Beispiel British Columbia (Kanada)

Bereits 1996 wurden alle größeren Wohneinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der kanadischen Provinz British Columbia geschlossen (HOLE et al. 2015). Mit der Schließung wurden neue integrativere Wohnangebote und Unterstützungsleistungen geschaffen. Dazu gehören unter anderem der Residential Support Service und ein verbessertes Hilfesystem für ein Leben in der eigenen Familie (vgl. CRAWFORD 2008). Von den 18 874 Service-Empfängern der bundesstaatlichen Gesellschaft Community Living British Columbia (CLBC) erhalten rund 39,9 %

(7 500 Personen) Residential Support Services. Dazu zählen: Staffed Residential Services, v. a. Group Homes (kleinere Gruppenwohnungen) (2 500 Personen, 13,2 %); Shared Living / Home Sharing (4 000 Personen, 21,2 %) und Supported Living (1 000 Personen, 5,3 %) (vgl. CLBC 2015).

Home Sharing ist ein Wohnsetting, in welchem maximal zwei Menschen mit Lernschwierigkeiten sich den Haushalt mit einer anderen nichtbehinderten Person oder „regulären“ Familie teilen. Die sogenannten Carer (assistierenden Personen) stehen dabei aber weder in einem biologischen Verhältnis zur betroffenen Person, noch sind sie eine Adoptivfamilie oder gesetzliche Betreuer (Sachwalter). Ihre Aufgabe besteht darin, der aufgenommenen Person eine wohnbezogene sowie pflegerische Assistenz zukommen zu lassen. Dafür bekommen sie eine Unterstützungspauschale (inkl. Wohngeldzuschuss) in Höhe von 2 400 kanadischen Dollar (etwa 1 700 Euro) pro aufgenommene Person. Diese Wohnform wird durch Dienste der kommunalen Ebene oder direkt durch CLBC angeboten und finanziert. Dabei kann es sich um eine Mietwohnung oder um ein Eigentum der assistierenden Familie bzw. Person oder des Menschen mit Behinderung handeln.

In den meisten Situationen ist Home Sharing durch eine sehr enge Beziehung zwischen dem behinderten Menschen und seinen assistierenden Personen gekennzeichnet. Sie alle teilen sich nicht nur den Wohnraum, sondern verbringen viel Zeit miteinander und sind am Leben des anderen interessiert und involviert. Es gibt aber auch Settings, in denen sich das Home Sharing durch unabhängige Beziehungen charakterisiert. In dem Fall gehen die Beteiligten weiterhin ihrem eigenen Leben nach und tauschen sich nur zu bestimmten Zeiten oder Zwecken aus (vgl. CLBC 2015).

Allem Anschein nach entscheiden sich Erwachsene mit Lernschwierigkeiten, die als Self Advocates (Selbstvertreter(innen)) betrachtet und ernst genommen werden, gerne für das Home Sharing, da es sehr flexibel in der Gestaltung ist und eine ideale Balance zwischen Unterstützung und Selbstständigkeit herstellt. Die Hilfe ist personenzentriert angelegt und es ermöglicht der betroffenen Person, sowohl ihre Assistent(inn)en als auch das Wohnumfeld nach eigenen Zielen und Präferenzen auszusuchen. Zudem werden in diesem Setting die Unterstützungsleistungen an den sich ändernden Bedürfnissen der behinderten Menschen angepasst. Daher kann davon ausgegangen werden, dass

¹ Unter Menschen mit Lernschwierigkeiten verstehen wir Personen, die im deutschsprachigen Raum als geistig behindert und im englischsprachigen Raum als 'intellectual disabled' bezeichnet werden.

Home Sharing zu mehr Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Inklusion beitragen kann.

Home Sharing ist in den letzten 15 Jahren um 350 % gewachsen und gehört in British Columbia zur am schnellsten wachsenden Wohnform. Seit 2002 ist ein Anstieg um 13 % festzustellen. Mit etwa 4 000 Nutzer(inne)n stellt es das geläufigste Angebot der CLBC Residential Support dar.

Qualitätsgrundsätze von Home Sharing

Im Jahr 2005 wurden im Auftrag der kanadischen Provinzregierung British Columbia (BC) 25 Community Living Services in BC zusammengelegt und als bundesstaatliche Gesellschaft Community Living British Columbia (CLBC) neu gegründet. Diese Crown Agency ist eine Finanzierungs- und Monitoringagentur, welche auf der Grundlage des Community Living Authority Act finanzielle Unterstützung durch das Ministry of Social Development and Social Innovation erhält. CLBC ist mit dem Mandat ausgestattet, Unterstützungssysteme und Dienstleistungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie deren Angehörigen zu etablieren (vgl. STANTON et al. 2013). Während vor der Gründung von CLBC Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten im Sinne einer Top-Down-Praxis Unterstützungsmaßnahmen oftmals aufgezwungen wurden, sollen die Betroffenen nun deutlich mehr Mitspracherecht bekommen und in Kooperation mit CLBC regionalisierte, bedürfnis- und bedarfsgerechte Leistungen erhalten. Priorisiert wird somit eine sogenannte Bottom-Up-Praxis. Zusammenfassend lassen sich nach CLBC (2015) für das Gelingen und die Qualität von Home Sharing folgende Prinzipien nennen:

1. Unterstützung wird in einer Weise geleistet, in der das Recht des betroffenen Menschen respektiert wird, Entscheidungen zu treffen und selbstbestimmt zu planen.
2. Dienstleistungen werden regelmäßig überprüft und entsprechend angepasst, um den sich ändernden Bedürfnissen und Präferenzen des Einzelnen gerecht zu werden.
3. Betroffene Personen haben die Möglichkeit, sozial wertvolle Rollen einzunehmen, auf politische Partizipation und auf eine persönlich sinnvolle Weise zur Gemeinschaft beizutragen.
4. Die Personen mit Lernschwierigkeiten werden mit Würde behandelt und respektiert, ungeachtet ihrer religiösen oder kulturellen Zugehörigkeiten und Lebensstilpflege.

5. Alle Betroffenen haben das Recht, in einer sicheren Umgebung zu leben.
6. Alle Personen mit Lernschwierigkeiten haben die Möglichkeit, in ihrer Persönlichkeit zu wachsen und weitere Kompetenzen zu entwickeln.
7. Familie, Freunde und Mitglieder des persönlichen Netzwerks werden von den assistierenden Personen respektiert und ihre Beteiligung wird gefördert.

Bemerkenswert ist eine im Auftrag des CLBC veranlasste Studie des Centre of Inclusion and Citizenship der University of British Columbia, welche die Prinzipien und Qualitätsmerkmale des Home Sharing weithin stützt.

„Im Allgemeinen zeigten die Ergebnisse dieser explorativen Studie, dass Selbstvertreter, Home-Share-Provider (HSP) und Familienmitglieder sich darin einig waren, dass das Home-Sharing-Modell flexibler, anpassungsfähiger und besser als Gruppenheime sei“ (HOLE et al. 2015a, 10; Übersetz. C. F.).

96 % der befragten behinderten Personen ziehen das Home Sharing den Group Homes vor (vgl. ebd.). Ausschlaggebend dafür waren die erhöhte Selbstständigkeit durch das flexible und anpassungsfähige Home Sharing Arrangement, die Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen der betroffenen Person und dem Dienstleister (HSP), die dadurch beförderte Verbesserung der Lebensqualität, die stärkere Einbindung in das Gemeinwesen sowie das verbesserte emotionale Wohlbefinden. Des Weiteren wird das Home Sharing, wenn es gut abgestimmt ist, den vielfältigen und einzigartigen Bedürfnissen und Wünschen der Betroffenen gerecht. Entscheidend für das Gelingen von Home Sharing sind der Befragung zufolge gute Planung, Vorbereitung und Unterstützung insbesondere während des Wohnortwechsels, die Sicherstellung von qualitativ hochwertigen und angepassten Unterstützungsleistungen sowie gute Beziehungen zwischen der betroffenen Person und dem Dienstleister.

Ein positives gemeinschaftliches Wohnklima ist dabei umso eher von Erfolg geprägt, wenn alle Beteiligten bereits vor dem Wohnortwechsel eine Art Bekanntschaft oder Freundschaft gepflegt haben (vgl. ebd.). Die potenzielle Gefahr der Entwicklung eines Abhängigkeits- und Pflegeverhältnisses soll mit Hilfe eines regelmäßigen Monitorings seitens der CLBC vermieden werden.

Community Connectors und Microboards

Freundschaftliche Beziehungen entstehen darüber hinaus durch eine gute Einbindung ins Gemeinwesen. Daher wird mit dem Home Sharing das Ziel verfolgt, eine personenzentrierte Unterstützung auch durch ein nachbarschaftliches Miteinander aufzubauen. Um die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen, werden Community Connectors und Microboards im Großraum Vancouver eingesetzt.

Um soziale Netze aus dem vertrauten Nahbereich sowie die Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Regelsystemen (z. B. öffentlichen Dienstleistungen, Bibliothek, Nachbarschaften, Vereine, Theater usw.) zu fördern und zu unterstützen, sollen bezahlte Community Connectors angeworben und eingesetzt werden (vgl. STANTON 2015, 6 f.). Ihnen kommt die spezifische Aufgabe zu, den Aufbau von Patenschaften zwischen Personen mit Lernschwierigkeiten und nicht-behinderten Menschen zu initiieren sowie die Begleitung und die Qualifizierung der Paten-Tandems zu übernehmen. Dabei soll die Patenschaft die Basis für viele langanhaltende persönliche Begegnungen sein, um Vorurteile abzubauen und auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und herausfordernden Verhaltensweisen stärker in das Gemeinwesen einbinden zu können. Von den derzeit etwa 150 Patenschaften sind 35 Beispiele bekannt, aus denen eine erfolgreiche Vermittlung in das Home Sharing resultierte.

Microboards sind familiäre und freundschaftliche Netzwerke, die aus mindestens fünf Personen (in der Regel Familienangehörige oder Freunde) bestehen, welche von der behinderten Person ausgewählt wurden und eine ehrenamtliche ‚Non-Profit Society‘ gründen. Diese kleine, gemeinnützige Gesellschaft ist eine eigene Rechtsform, welche die personenzentrierte Unterstützung organisiert und die Sicherheit sowie Qualität der Dienstleistungen überwacht. Ähnlich wie die Community Connectors unterstützen sie auch den Beziehungsaufbau im Gemeinwesen (vgl. ebd., 7 f.).

Abschließend sei angemerkt, dass im Vergleich zu traditionellen Unterstützungsformen (wie z. B. Group Homes) durch das Home Sharing bis zu 70 % der Kosten eingespart werden können (vgl. STANTON et al. 2008). Inwieweit das Home Sharing eine Ähnlichkeit zu dem in Deutschland praktizierten Betreuten Wohnen behinderter Menschen in Familien (BWF) aufweist, soll im

Folgenden aufgezeigt und diskutiert werden (vgl. KONRAD, BECKER & EISENHUT 2012).

Betreutes Wohnen behinderter Menschen in Familien (BWF)

Nach KONRAD, BECKER & EISENHUT (2012, 17) wird unter Betreutem Wohnen in Familien „[d]ie Integration eines Menschen mit Behinderung in eine nicht mit ihm in aufsteigender oder absteigender Form verwandte Familie verstanden, die dafür eine materielle Entschädigung und Begleitung durch einen Fachdienst erhält“.

Das BWF gehört zu den Leistungen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen gem. §§ 53 ff. SGB XII und ist damit Leistung der Sozialhilfe.² Seinen Ursprung hat das heutige BWF im belgischen Ort Geel, in dem seit dem 13. Jahrhundert Menschen mit Psychiatrieerfahrung in Gastfamilien aufgenommen werden. Im späten 19. Jahrhundert wurde dieses gemeindenahes System von der institutionellen Psychiatrie übernommen. Bis heute scheinen die Auffassungen über das Konzept des BWF in der psychiatrischen Fachwelt sowie im Bereich der Behindertenhilfe (weit) auseinander zu gehen. Kritische Stimmen behaupten, dass vor allem auf Grund des Strukturwandels der Familie (von der Großfamilie zur Kleinfamilie) das BWF keinen quantitativ bedeutenden Beitrag in der psychiatrischen Versorgung zu leisten vermag und ausschließlich als Mittel zur Kosteneinsparung eingesetzt wird.

„Inhaltlich wurde von den Experten [...] vor allem das Risiko der bloßen Verwahrung und die Ausnutzung der Arbeitskraft in bäuerlichen Familien von Menschen mit Behinderung gesehen. Solche Formen des Missbrauchs sind nicht von der Hand zu weisen [...]. Die bloße Verwahrung von Menschen mit Behinderung betrifft jedoch nicht allein das BWF, sondern alle als komplementär bezeichneten Unterstützungsleistungen. [...] Neuere Überblicksarbeiten zum Effekt betreuten Wohnens kommen zu dem Schluss, dass der Prozess der Enthospitalisierung häufig in einer Transinstitutionalisierung geendet habe [...]; nämlich der Transferierung von einem Verwahrungsort zum anderen, ohne dass damit die Inklusion in das Gemeinwesen sich verbessert habe“ (KONRAD, BECKER & EISENHUT 2012, 19).

Insofern würde die Fachwelt dem BWF nicht gerecht, würde sie die Möglichkeiten ausblenden, die das Konzept nicht nur psychiatrieeerfahrenen Personen, sondern ebenso behinderten Menschen an gesellschaftlicher Teilhabe und Inklusion bieten kann, wenn es auf qualitativ hochwertigem Niveau implementiert wird.

In der Tat gibt es auch in Bezug auf Erwachsene mit Lernschwierigkeiten positive Beispiele, die zur Etablierung und zum Ausbau des BWF in verschiedenen Regionen Deutschlands geführt haben. Auf Grund der föderalen Strukturen der Bundesrepublik verläuft die Entwicklung jedoch nicht linear. Während in Baden-Württemberg 2010 rund 385, in Westfalen-Lippe 324 und in Baden 273 Menschen mit Lernschwierigkeiten im BWF betreut wurden, waren es in Berlin zum Beispiel nur zwei Personen (vgl. ebd.). Ferner ist anzumerken, dass das Angebot nicht in jedem Bundesland offeriert wird. Zudem ist im Jahresbericht 2016 der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe festgehalten worden, dass gemessen an den Fallzahlen der anderen Leistungsformen im Bereich Wohnen mit insgesamt 3 702 Leistungsberechtigten das BWF quantitativ von relativ geringer Bedeutung sei. Jedoch ist die Zahl der Leistungsberechtigten um 14,6 % gestiegen. Während in Baden-Württemberg die hohe Fallzahl größtenteils auf die traditionell starke Verbreitung des BWF für Psychiatrieerfahrene zurückzuführen ist, „kann die starke Zunahme in Westfalen-Lippe vor allem durch die Steuerung des Landesverbandes Westfalen-Lippe (LWL) als überörtlichen Sozialhilfeträger und Träger großer Behinderteneinrichtungen erklärt werden“ (BAGüS 2018, 32).

BWF in Westfalen-Lippe

In Westfalen-Lippe wurden in den Jahresberichten für das Jahr 2016 109 Neuaufnahmen und 63 Beendigungen im BWF verzeichnet. Die Gesamtzahl betrug 654 BWF-Nutzer(innen) (vgl. LWL Jahresbericht 2016). Im Vergleich zum Jahr 2010 (464 Plätze) ist das ein Anstieg um 40,95 %. In Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten beträgt der Zuwachs 35,19 %. Dieser kommt dadurch zustande, dass ein Teil der Träger großer Behinderteneinrichtungen sowie nicht wenige Angehörige und Menschen mit Lernschwierigkeiten von den Vorteilen der Integration und Unterstützung in Gastfamilien überzeugt wer-

den konnten (vgl. KONRAD, BECKER & EISENHUT 2012).

Das BWF wird vom LWL auf freiwilliger Basis gefördert. Eingebettet ist das BWF in das „ambulant betreute Wohnen“. Grundsätzlich soll den Nutzer(inne)n dieses Angebots eine ihren Bedürfnissen entsprechende, familienbezogene individuelle Betreuung in einer geeigneten Gastfamilie gewährleistet werden. Ziel ist die Förderung der sozialen Integration und der Selbstständigkeit unter Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Entsprechend der Richtlinien ist eine Person pro Familie der Regelfall. In Ausnahmefällen (z. B. Paare, Geschwisterkonstellationen) und in Absprache mit dem LWL können zwei Personen aufgenommen werden. Geeignete Gastfamilien werden durch ein sogenanntes Familienpflegeteam (2016 gab es 58 BWF-Teams beim LWL) eruiert, welches zudem die häuslichen und familiären Verhältnisse vor Ort prüft. Vorerfahrungen oder eine spezielle Ausbildung seitens der Gastfamilie sind nicht erforderlich, da sie durch ein professionelles Team unterstützt wird. Die Vorbereitung, die Auswahl und Feststellung der geeigneten Gastfamilien sowie passender Nutzer(innen) obliegt dem BWF-Team. „Die Zuordnungsentscheidung ist ein wesentliches Qualitätskriterium und sollte daher mit der gebotenen Behutsamkeit und Achtsamkeit geschehen. Die konkreten Handlungen im Rahmen einer Zuordnung (Informationsgespräche, Kontaktherstellung, Kennenlerngespräche, Probewohnen usw.) sind vom BWF-Team eng und aufmerksam zu begleiten und sollten sorgfältig reflektiert werden“ (LWL 2017).

Ist eine Familienpflegevereinbarung geschlossen, hat das BWF-Team die regelmäßige Beratung und Betreuung der Gastfamilie sowie die fachliche Begleitung der behinderten Personen zu gewährleisten. Regelmäßige Besuche in der Gastfamilie, die einen Abstand von drei bis vier Wochen nicht überschreiten sollen, sowie die Prüfung des Wohnens und der assistierenden Hilfen gehören zum Aufgabenfeld der Teams. Des Weiteren sind sie dazu angehalten, sich in regionalen Netzwerken zu organisieren, um einen fachlichen Austausch wahrnehmen zu können. Zum Fortbildungsangebot gehört die jährliche Jahrestagung aller Familienpflegeteams des LWL sowie Angebote der regionalen Netzwerke der Familienpflegeteams in

² Im Unterschied zu Kanada können unter bestimmten Voraussetzungen auch Angehörigenfamilien (Geschwisterfamilien) ein BWF anbieten. Allerdings sollten oder dürfen sie dann nicht zugleich gesetzliche Betreuer des betroffenen Menschen sein (vgl. MAYER 2012).

Westfalen-Lippe. Außerdem veranstaltet der Fachausschuss „Betreutes Wohnen in Familien (BWF)“ der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e. V. (DGSP) jährlich eine BWF-Tagung auf Bundesebene. Aufgabe der BWF-Teams in Westfalen-Lippe ist es auch, das BWF in der Öffentlichkeit und bei Trägern der Behindertenhilfe oder in verschiedenen Einrichtungen bekannt zu machen, um potenzielle Gastfamilien oder Klient(inn)en zu eruieren.

„Die sorgfältige Auswahl, Überprüfung und Begleitung der Gastfamilien, die gute Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter sowie die Schaffung eines engen und stabilen Verhältnisses zwischen Klient(in) und BWF-Mitarbeiter(in) sorgen ebenso wie fortlaufende Kontrolle von außen durch Supervision und/oder Co-Beratung für eine bestmögliche Prophylaxe und eine umfassende (Ab-) Sicherung des Betreuungsprozesses“ (LÜKING 2012, 138).

Dazu steht einer vollzeitbeschäftigten Fachkraft im LWL ein Personalschlüssel von 1:10 zur Verfügung (vgl. LWL Richtlinien des LWL für BWF 2005).

WERMUTH et al. (2012) haben Grundsätze der Arbeit des begleitenden Fachdienstes ausgearbeitet. Dazu gehören „selektive Aufklärung“ (Gastfamilien sollen in Bezug auf ansteckende Krankheiten, gefährdende Umstände und mögliche Handlungsoptionen aufgeklärt werden), Förderung und Schutz der Klient(inn)en, Ressourcenorientierung (Stärkenperspektive), Neutralitätsgebot der begleitenden Fachkraft (Mittler zwischen Gastfamilie und Klient(in)), „Krise als Chance und Lösungen erarbeiten anstatt vorgeben“.

Diese Grundsätze sollen die Belange und Situation der betroffenen Personen in den Vordergrund stellen und ihnen Chancen bieten, an neuen Aufgaben und Krisen wachsen zu können. Aber auch die Gastfamilien haben Rechte und Pflichten. So müssen sie sich zum Beispiel dazu verpflichten, sich um das physische und psychische Wohl der behinderten Person zu kümmern, einen Rückzugsraum zu bieten, Freunde und Familie von Betroffenen willkommen zu heißen und mit dem BWF-Team eng zusammenzuarbeiten. Wichtig ist sicherzustellen, dass die betroffenen Menschen mit Lernschwierigkeiten keine über übliche Hilfen im Haushalt hinausgehende Arbeiten zum Nutzen der Familie verrichten und kein Beschäftigungsverhältnis mit ihr eingehen (vgl. LWL 2005).

Neben der Hilfe zum Lebensunterhalt für die betroffene Person erhalten die Gastfamilien auch ein Betreuungsgeld. Dieses Entgelt dient als Entschädigung für die geleistete Assistenz (Betreuung) und als Anerkennung für das gesellschaftspolitische Engagement der Gastfamilien. Das Betreuungsgeld ist nach § 3 Nr. 10 Einkommensteuergesetz steuerfrei und stellt kein Einkommen im Sinne des SGB XII dar. Die Höhe des Betreuungsgeldes fällt in unterschiedlichen Landkreisen oder Bezirken unterschiedlich aus. Grundsätzlich gilt aber überall eine Pauschale von 350 Euro bis 550 Euro. Die Kostenerstattung für Lebensunterhalt und Unterhalt orientiert sich an den Sätzen der Sozialhilfe, ALG II oder Grundsicherung. Anders als in British Columbia (Kanada) fallen die Betreuungssätze wesentlich geringer aus. Nichtsdestotrotz bietet das BWF für Menschen mit Lernschwierigkeiten Chancen auf gleichberechtigte Beziehungen und Inklusion, Schutz und Geborgenheit, Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. LÜKING 2012); und daher ist es ebenso wie das Home Sharing in vielerlei Hinsicht dem institutionellen Wohnen überlegen.

Resümee

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten die gleichen Wohnbedürfnisse haben wie andere nichtbehinderte Personen (vgl. THEUNISSEN, KULIG 2016). Nach SCHALOCK et al. (1997) sind acht Kernbereiche ausschlaggebend für die Lebensqualität: Rechte, zwischenmenschliche Beziehungen, Selbstbestimmung, physisches Wohlbefinden, materielles Wohlbefinden, persönliche Entwicklung, emotionales Wohlbefinden und soziale Inklusion. Dabei kommt vor allem der subjektiven Perspektive eine zentrale Bedeutung zu, da gleiche Wohnumstände von unterschiedlichen Menschen divergent wahrgenommen werden. Darauf hat der Gesetzgeber in Deutschland mit Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sowie mit dem verabschiedeten Bundesteilhabegesetz reagiert. Ob in Deutschland den Rechten und Wohnwünschen behinderter Menschen tatsächlich Rechnung getragen werden kann, bleibt abzuwarten.

Bislang dominiert nicht nur bei vielen Leistungsträgern, sondern ebenso bei Leistungserbringern ein institutionsbezogenes Denken, Planen und Handeln. Das Leben in Wohnheimen oder gar in großen Komplexeinrichtungen ist aber nicht das, was sich behinderte Menschen wünschen. „Wir fordern, dass alle Institutionen geschlossen werden und

keine neuen Institutionen oder Ähnliche wieder aufgebaut werden.“ ist eine der fünf Forderungen, die auf dem diesjährigen Weltgipfel der Selbstvertreter(inn)en in Birmingham gestellt worden sind (NIEHOFF 2018). Demgegenüber wurden in mehreren führenden westlichen Industrienationen, zum Beispiel in den skandinavischen Ländern, in den USA oder der kanadischen Provinz British Columbia im Laufe der letzten Jahrzehnte weithin alle größeren Wohneinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zugunsten eines unterstützten Wohnens in der eigenen Wohnung oder in Wohngruppen mit drei bis sechs Personen inmitten eines Gemeinwesens aufgelöst. Diesbezüglich wurde erkannt, „dass gemeinschaftsbasierte Dienste den Großeinrichtungen überlegen sind und die Vorteile des Lebens in der Gemeinschaft demonstrieren“ (HOLE et al. 2015, 285 f.; Übersetz. C. F.).

„Es ist nicht das Modell Home Sharing, das für positive oder negative Ergebnisse sorgt, sondern die Ergebnisse dieser Forschung zeigen, dass positive Erfahrungen im Home Sharing in erster Linie von anderen Faktoren wie der Qualität der Beziehung, einer intentionalen Planung, der Vorbereitung und Unterstützung des Übergangs und angemessenen Richtlinien und Strukturen abhängig ist, um die Unterstützung aller teilnehmenden Personen sicherzustellen“ (ebd.).

Vor diesem Erfahrungshintergrund sollte vom Gedanken Abschied genommen werden, ein Wohnangebot zu „normieren“. Stattdessen sollten individuelle Wohnoptionen und Unterstützungsleistungen priorisiert werden – so, wie es sich Menschen mit Lernschwierigkeiten wünschen. Das Home Sharing sowie das BWF haben an dieser Stelle ihren Platz. Sie bieten einen Ansatz, der unzweifelhaft eine Bereicherung herkömmlicher Formen eines unterstützten oder ambulant betreuten Wohnens darstellt. Gleichwohl unterscheiden sich beide vorgestellten Wohnsettings in einigen Punkten. In British Columbia wird das Home Sharing durch eine bundesstaatliche Organisation gefördert, gelenkt und angeboten mit dem Ziel der Ermöglichung größtmöglicher Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Vor dem Hintergrund der föderalen Strukturen in Deutschland scheint hingegen das BWF eher ein „untergeordnetes“ Angebot zu sein, das nicht flächendeckend Umsetzung findet. Auch qualitative Unterschiede werden in beiden Konzeptionen deutlich. So finden sich die in British Colum-

bia vorgesehenen Unterstützungsangebote wie Microboards, Community Connectors oder Anleitungen zur politischen Partizipation in den Richtlinien des BWF in Westfalen-Lippe nicht wieder. Jedoch wird hierzulande auf die Co-Beratung zwischen den BWF-Teams stärker Wert gelegt. Nicht unerheblich sind auch die weit auseinanderklaffenden finanziellen Unterstützungen, die die Gastfamilien erhalten – in British Columbia 1700 € und in Deutschland zwischen 725 € – 891 €. Möglicherweise kann sich dieser niedrige Betrag auf die Gewinnung von Gastfamilien hemmend auswirken. Zudem stärkt er nicht die Wertschätzung des BFW. In einer Evaluation zu Wohn- und Unterstützungsarrangements für älter werdende Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung von 2012 wurde nichtsdestotrotz unterstrichen, dass „[d]ie Leitideen Inklusion, Teilhabe und Selbstbestimmung [...] hier [BWF, d. Verf.] eine weitestgehende Umsetzung [erleben, d. Verf.]. Diese Wohnform kann zu einer Lebensform werden, die in einem hohen Maß an der Steigerung der subjektiv erlebten Lebensqualität der Menschen mit Behinderung beiträgt“ (GREVING et al. 2012, 197). Entscheidend für das Gelingen ist eine qualifizierte und intensive Begleitung, Beratung, Supervision und Kontrolle der Gastfamilien durch die anerkannten BWF-Teams. Abschließend bleibt festzuhalten, dass bei einem positivem BWF-Setting alle Seiten davon profitieren: Allen voran die betroffene Person, die ein neues Zuhause und dadurch Lebenschancen erhält, die Gastfamilie durch die neuen Perspektiven, die Leistungsträger durch die Kosteneinsparungen sowie die nicht-behinderte Bevölkerung durch eine gelebte Vielfalt in der Gesellschaft.

LITERATUR

Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGÜS) (2018): Kennzeichenvergleich Eingliederungshilfe der überörtlichen Träger der Sozialhilfe 2016. Erstellt durch: Consulting für Steuerung und soziale Entwicklung GmbH (con_sens). http://kennzahlenvergleich-eingliederungshilfe.de/images/berichte/2018-03-07%20BAGS%20Bericht%202016_barrierefrei_Export_CPS_bf.pdf (abgerufen am 16.07.2018).

Community Living British Columbia (CLBC) (2015): Exploring new ways to live in community... A conversation about supported living for people with developmental disabilities in BC. Vancouver, BC.

Community Living British Columbia (CLBC) (2016): 2015/16 ANNUAL SERVICE PLAN REPORT. Vancouver, BC.

CRAWFORD, Cameron (2008): No Place Like Home: A Report on the Housing Needs of People with Intellectual Disabilities. Canadian Association for Community Living Data Supplement. Summary of the studies reviewed. www.communitylivingbc.ca/wp-content/uploads/NoPlaceLikeHome.pdf (abgerufen am 29.9.2018).

GREVING, Heinrich et al. (2012): Evaluation von Wohn- und Unterstützungsarrangements für älter werdende Menschen mit Behinderung. Dritter Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Lebensqualität inklusiv(e): Innovative Konzepte unterstützten Wohnens älter werdender Menschen mit Behinderung“ (LEQUI). Münster: Katho NRW.

HOLE, Rachelle et al. (2015): Home Sharing and People With Intellectual Disabilities: A Qualitative Exploration. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 12 (4), 279–287.

HOLE, Rachelle; STAINTON, Tim; ROSAL, Assunta (2015a): „Living a Good Life“ – Quality of Life and Home Share. Community Living British Columbia. Centre for Inclusion and Citizenship. School of Social Work. University of British Columbia Vancouver. www.citizenship.sites.olt.ubc.ca/files/2014/07/Living-a-Good-Life-Quality-of-Life-and-Home-Share-August-2015.pdf (abgerufen am: 28.09.2018).

KONRAD, Michael; BECKER, Jo; EISENHUT, Reinhold (Hg.) (2012): Inklusion leben. Betreutes Wohnen in Familien für Menschen mit Behinderung. Freiburg: Lambertus.

LÜKING, Kirsten (2012): Betreutes Wohnen in Familien: Realistische Alternative der Inklusion für Menschen mit geistiger Behinderung oder Risiko? In: Konrad, Michael; Becker, Jo; Eisenhut, Reinhold (Hg.): Inklusion leben. Betreutes Wohnen in Familien für Menschen mit Behinderung. Freiburg: Lambertus, 134–147.

LWL-Behindertenhilfe Westfalen (2005): Richtlinien des Landesverbandes Westfalen-Lippe für die Familienpflege erwachsener behinderter Menschen in der Fassung vom 20.04.2005. www.lwl.org/spur-download/bwfrichtlinien.pdf (abgerufen am 04.07.2018).

LWL-Behindertenhilfe Westfalen (2016): Betreutes Wohnen in Gastfamilien. Auswertung der Jahresberichte 2016. www.lwl.org/spur-download/bwfrichtlinien.pdf (abgerufen am 10.07.2018).

LWL-Behindertenhilfe Westfalen (2017): Handbuch für das Betreute Wohnen in Gastfamilien (BWF) Stand: 02/2017. www.lwl.org/spur-download/bwfrichtlinien.pdf (abgerufen am 04.07.2018).

MAYER, Heinrich (2012): Angehörigenfamilien als Gastfamilien für Menschen

mit geistiger Behinderung. In: Konrad, Michael; Becker, Jo; Eisenhut, Reinhold (Hg.): Inklusion leben. Betreutes Wohnen in Familien für Menschen mit Behinderung. Freiburg: Lambertus, 185–190.

NIEHOFF, Ulrich (2018): Bericht vom Weltgipfel der Selbstvertreter(innen). In: Teilhabe, 57 (3), 136.

SCHALOCK Robert L. et al. (Hg.) (1997): Quality of Life. Volume II. Application to Persons With Disabilities. Washington: American Association on Mental Retardation.

STAINTON, Tim (2015): Supported decision-making in Canada: principles, policy, and practice. In: Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities 3 (1), 1–11.

STAINTON, Tim; ASGAROVA, Sevinj; FEDUCK, Meaghen (2013): A Comparison of Cost and Service Utilization Across Individualized and Traditional Funding Options Through Community Living British Columbia. Vancouver, BC: Centre for Inclusion and Citizenship.

STAINTON, Tim et al. (2008): Home sharing: A review of current practice and policy with recommendations. The Community Living Research Project, Community Living British Columbia and the Ministry of Children and Family Development, Province of British Columbia. www.researchgate.net/profile/Rachelle_Hole/publication/292158864_Adult_Community_Living_Supports_in_British_Columbia_An_Exploration_of_Family_Member_and_Self_Advocate_Experiences/links/56abd8d008ae28588c5d09e4/Adult-Community-Living-Supports-in-British-Columbia-An-Exploration-of-Family-Member-and-Self-Advocate-Experiences.pdf (abgerufen am: 27.09.2018).

THEUNISSEN, Georg; KULIG, Wolfram (Hg.) (2016): Inklusives Wohnen mit Behinderung. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

WERMUTH, Katrin et al. (2012): Zu dritt! Die Funktion des begleitenden Fachdienstes im Betreuten Wohnen in Familien. In: Konrad, Michael; Becker, Jo; Eisenhut, Reinhold (Hg.): Inklusion leben. Betreutes Wohnen in Familien für Menschen mit Behinderung. Freiburg: Lambertus, 113–133.

i Die Autor(inn)en:

Prof. Dr. Georg Theunissen

Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Autismus

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

Christina Feschin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

@ christina.feschin@paedagogik.uni-halle.de

Inklusive frühkindliche Bildung und Erziehung

Ein Projekt der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (European Agency)

Frühe Bildung ist in den vergangenen Jahren in allen europäischen Ländern zu einem Hauptanliegen politischer Entscheidungsträger geworden. In der frühen Kindheit, so die Deutsche UNESCO Kommission, werden Grundlagen gelegt für einen gelingenden Umgang mit uns selbst, anderen Menschen und unserer Umwelt. Frühe Bildungseinrichtungen werden hier als Bildungsorte beschrieben, in denen Kinder Fähigkeiten im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich entwickeln und Schlüsselqualifikationen wie Kooperation, Partizipation und Selbstorganisation erlangen. Diese Bildungseinrichtungen inklusiv und nachhaltig zu gestalten, wird dabei explizit gefordert (UNESCO, Weltaktionsprogramm für Bildung).

Viele internationale und europäische Organisationen wie beispielsweise die OECD, die UNICEF, und die Europäische Kommission haben sich diesen Zielen angeschlossen, und auch der Rat der Europäischen Union unterstrich 2017 die Notwendigkeit, einer hochwertigen inklusiven frühkindlichen Bildung hohen Stellenwert einzuräumen, um gegen Ungleichheiten beim lebenslangen Lernen vorzugehen.

In Anbetracht dieser internationalen Bestrebungen führte die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung ein dreijähriges Projekt (2015–2017) mit dem Titel „Inklusive frühkindliche Bildung und Erziehung“ durch. Die Ziele des Projekts waren die Identifizierung und Analyse der wichtigsten Charakteristika einer hochwertigen inklusiven frühkindlichen Bildung und Erziehung (Inclusive Early Childhood Education, IECE) für alle Kinder ab drei Jahren bis zum Beginn der Grundschulbildung.

Im Rahmen des Projektes sind verschiedene Dokumente entstanden, die im Internet zugänglich sind:

1. eine Analyse der sich mit diesem Thema befassenden internationalen und europäischen Literatur und Studien, sowie den Strategiepapieren im Bereich der frühen Inklusion,
2. Länderberichte zum aktuellen Stand der Politik und der Praxis im Bereich der inklusiven frühkindlichen Bildung

und Erziehung aus den beteiligten europäischen Ländern,

3. eine qualitative Analyse von 32 Best-Practice-Beispielen im Bereich frühe inklusive Bildung,
4. die Analyse der Qualitätsfaktoren erfolgreicher inklusiver frühkindlicher Bildungseinrichtungen aus acht europäischen Ländern (Deutschland, Finnland, UK-Wales, Irland, Island, Portugal, Slowenien und Spanien) mit Berichten zu den Einrichtungen, Protokollen der Studienbesuche, Gesprächen mit Eltern und angeschlossenen Einrichtungen.
5. ein Selbstreflexionsbogen als Evaluierungsinstrument für frühkindliche Bildungseinrichtungen,
6. ein Abschlussbericht, der die Erkenntnisse des Projektes zusammenfasst und erste Empfehlungen zur Stärkung der Inklusion in frühkindlichen Bildungseinrichtungen formuliert.

Alle Dokumente stehen zum Download bereit unter www.european-agency.org/projects/iece.

i Kontakt und weitere Informationen:

Ulrike Suntheim

@ suntheim@em.uni-frankfurt.de

Anzeige



www.exagon.ch

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

Projektverbund SEKiB – Stationäre Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung

Das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales fördert den interdisziplinären Forschungsverbund SEKiB (Stationäre Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung). Im Rahmen dieses Verbundes werden seit September 2017 drei (Begleit-)Forschungsprojekte realisiert, die bis Ende 2020 abgeschlossen sein werden.

Projekt REDUGIA

Das Projekt REDUGIA (Reduktion von freiheitsentziehenden Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit Geistiger Behinderung – Grundlagen einer Interdisziplinären Allianz) ist ein interdisziplinäres Projekt der Sonderpädagogik (Universität Würzburg, Prof. Dr. Christoph Ratz) und der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Universitätsklinikum Würzburg, Prof. Dr. Marcel Romanos) und verfolgt zwei wesentliche Ziele: Zum einen soll eine interdisziplinär valide Definition von freiheitsentziehenden Maßnahmen (FeM) für die Praxis formuliert werden, um so essenzielle Grundlagen für Maßnahmenkataloge und Projekte zur Reduktion von FeM zu schaffen. Zum anderen hat das Projekt zum Ziel, konkrete Empfehlungen und Rahmenbedingungen für Interventionskonzepte zu erarbeiten. Hierdurch werden konkrete Prüfsteine verfügbar, die unterschiedliche Maßnahmen in unterschiedlichen Settings einer objektiven Überprüfung zugänglich machen. Zur Daten-

erhebung wurde ein Mixed Methods Design entwickelt, welches es ermöglicht, sowohl „in der Breite“ einen quantitativen Überblick über die Grundgesamtheit der Einrichtungen in Bayern zu erheben als auch „in der Tiefe“ qualitativ relevante Aspekte zu erfassen. Zum Zeitpunkt der Gesetzesänderung des § 1631b BGB zum 01.10.2017 wurde ein erster Baseline-Fragebogen an alle Einrichtungen in Bayern versandt. Abgefragt wurden Rahmenbedingungen der jeweiligen Häuser sowie Angaben zu Häufigkeit von herausforderndem Verhalten als auch zur Anwendung von FeM. Diese Erhebung wird in zwei Jahren wiederholt, um mögliche Veränderungsprozesse evaluieren und beschreiben zu können.

Im Anschluss an die Baseline-Erhebung wurden 20 leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews in stationären Einrichtungen durchgeführt, welche mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse kategorial ausgewertet werden. Quantitativ ergänzend kommen auch hier ausgewählte Fragebögen zum (herausfordernden) Verhalten sowie zur Mitarbeiter(innen)belastung zum Einsatz. Außerdem werden Fallvignetten generiert, welche durch ein interdisziplinäres Expert(inn)en-Rating beurteilt werden sollen. Ziel ist dabei die Ableitung eines Bewertungsalgorithmus von FeM sowie die Formulierung von Handlungsempfehlungen und/oder -alternativen für das betreuende Personal. Ein systemati-

scher Review ergänzt das Forschungsvorhaben und liefert neben einer internationalen Übersicht einheitliche Definitionsgrundlagen zu den bisher weiterhin diffusen Begrifflichkeiten rund um FeM.

Projekt WiBlg

Im Rahmen des Projektes WiBlg (Wissenschaftliche Begleitung von intensiv betreuten Wohngruppen), das gemeinsam von der LMU München (PD Dr. Wolfgang Dworschak) und der Universität Würzburg (Prof. Dr. Christoph Ratz) durchgeführt wird, werden zwei Aufgaben- bzw. Zielstellungen verfolgt.

Der Schwerpunkt des Vorhabens liegt auf der Begleitung von vier bayerischen Einrichtungen im Hinblick auf ihre pädagogische Arbeit und den Umgang mit herausforderndem Verhalten und FeM. Diese Begleitung folgt einem qualitativen Forschungsansatz. Im Rahmen partizipativer Praxisforschung wurden zu Beginn gemeinsam mit den Mitarbeiter(inne)n der Einrichtungen bedeutsame Aspekte zu den Themen herausforderndes Verhalten und FeM im Hinblick auf die wissenschaftliche Begleitung diskutiert und daraus konkrete Fragestellungen operationalisiert. Auf Grund der Heterogenität des intensiv betreuten Personenkreises werden die Themen- und Fragestellungen der Praxispartner(innen) anhand von acht Einzelfallstudien bearbeitet. Zu Beginn werden der hoch spezifische Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten sowie die pädagogische Situation in einer Kind-Umfeld-Analyse aus systemischer Perspektive beschrieben. Hierbei werden Daten aus Hospitationen, Interviews und Dokumentenanalysen herangezogen (Mixed Methods

Anzeige



Hier können sich erwachsene Geschwister von Menschen mit Behinderung austauschen.
www.geschwisternetz.de



GeschwisterNetz
 gemeinsam stark
 Lebenshilfe

Approach). Auf Grundlage der critical incident technique, mit welcher kritische Situationen mit typischem wiederkehrendem Charakter in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihres herausfordernden Verhaltens identifiziert werden sollen, werden daraufhin in ermittelnden Gruppendiskussionen die (vermuteten) Ursachen und Funktionen des herausfordernden Verhaltens analysiert, bevor das pädagogische Handeln in den Wohngruppen im Hinblick auf das herausfordernde Verhalten reflektiert wird. So sollen pädagogische Handlungsoptionen gefunden, erprobt und wiederum reflektiert werden, um FeM zu reduzieren oder möglichst zu vermeiden. Darüber hinaus wird der vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales vorgelegte Maßnahmenkatalog („10-Punkte-Plan“) zur Verbesserung der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in stationären Einrichtungen in Bayern, der u. a. die Stärkung der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern, die Schaffung von Beratungs- und Beschwerdestellen und die Stärkung der Fortbildung der Mitarbeiter(innen) vorsieht, in allen bayerischen Heimen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung evaluiert. Dies erfolgt in einer quantitativen Fragebogenerhebung.

Projekt FeM_SiKuM

Im Projekt FeM_SiKuM (Freiheitsbeschränkende und freiheitsentziehende Maßnahmen aus Sicht von Kindern & Jugendlichen, Eltern/Erziehungsberechtigten und Mitarbeiter(inn)en) der Universität Leipzig (Prof. Dr. Saskia Schupener) steht das subjektive Erleben von FeM unter Einbezug verschiedener Perspektiven im Mittelpunkt. Auf der Basis einer partizipativen Forschung werden Kinder und Jugendliche mit sogenannter geistiger Behinderung einbezogen und es wird eine Annäherung an deren

Sicht auf die Themen: Leben im Heim, Umgang mit herausforderndem Verhalten, Anwendung von FeM und mögliche Handlungsalternativen stattfinden. Hierzu werden thematische Begegnungen mit den Kindern und Jugendlichen mit Heim- und FeM-Erfahrungen erfolgen. Dabei handelt es sich um individuell zu gestaltende Gespräche und Begegnungen, die mittels verschiedener Methoden unterstützt werden (z. B. Leichte Sprache, Einsatz von Bildmaterial, dokumentierte Spaziergänge). Die Konzeption dieser Erhebungsmethode erfolgte mithilfe einer partizipativen Arbeitsgruppe (= Fokusgruppe). Die Fokusgruppe setzt sich aus drei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und neun Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung zusammen, welche im Heim leben und direkte oder indirekte Erfahrungen mit FeM haben. Innerhalb von vier mehrtägigen Workshops fand eine Annäherung an Grundlagen von Forschung und Forschungsmethodik und eine Auseinandersetzung mit den Themen Macht, Freiheit und FeM sowie die Beteiligung bei der Entwicklung des methodischen Vorgehens statt. Am Ende des Projekts werden dann innerhalb von zwei weiteren Workshops die Ergebnisse der Haupterhebung diskutiert. In der Haupterhebung werden neben den thematischen Begegnungen mit FeM-erfahrenen Kindern und Jugendlichen zudem auch Mitarbeiter(innen) aus Einrichtungen der Behindertenhilfe zur strukturellen Heimsituation und zum Erleben von FeM sowie zu aus ihrer Sicht sinnvollen Handlungsalternativen und Unterstützungsangeboten im Umgang mit herausforderndem Verhalten befragt.

Neben der Sichtweise der Kinder und Jugendlichen sowie der Mitarbeiter(innen) soll auch die Perspektive der Eltern/Erziehungsberechtigten eine zentrale Berücksichtigung erfahren. Diese beiden Erlebensdimensionen wer-

den über qualitative leitfadengestützte Interviews ermittelt. FeM_SiKuM verfolgt den Anspruch, neben den häufig verwendeten gesetzlichen Perspektiven auf Freiheitseinschränkung auch institutionelle Mechanismen zu berücksichtigen, die zu Autonomieeinschränkungen bzw. -verlusten führen und damit die Alltagsrealität der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern/Erziehungsberechtigten und Mitarbeiter(innen) prägen.

i Kontakt und weitere Informationen:

Projekt REDUGIA

Universität Würzburg &
Universitätsklinikum Würzburg

@ Simone Volmer-Brinkmann,
Projektmitarbeiterin
(simone.volmer-brinkmann@uni-wuerzburg.de)

Elisabeth Werner, Projektmitarbeiterin
(werner_E3@ukw.de)

www.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de/forschung/redugia/

Projekt WiBlg

Ludwig-Maximilians-Universität
München & Universität München

@ Andrea Kapfer, Projektmitarbeiterin
(kapfer@lmu.de)

Thomas Reiter, Projektmitarbeiter
(thomas.reiter@lmu.de)

www.edu.lmu.de/gvp/forschung/forsch_projekte/laufende_forschungsprojekte/projektbeschreibung-wiblg1/index.html

Projekt FeM_SiKuM

Universität Leipzig

@ Rita Bretschneider, Projektmitarbeiterin
(rita.bretschneider@uni-leipzig.de)

Julia Heusner, Projektmitarbeiterin im
Projekt SeM_SiKuM
(julia.heusner@uni-leipzig.de)

www.erzwiss.uni-leipzig.de/fakultaet/personen?view=proforschungsprojekt&id=290

Anzeige

Der Newsletter der Bundesvereinigung Lebenshilfe

Jeden zweiten Donnerstag mit ausgewählte Informationen rund um das Thema Teilhab von Menschen mit Behinderung:

- Aktuelle Entwicklungen in Politik, Fachpraxis und Selbsthilfe
- Positionspapiere und Stellungnahmen der Lebenshilfe
- Fachbeiträge zu vielen Themen – übrigens auch in Leichter Sprache
- Aktuelle Veranstaltungen des Instituts inForm
- Neue Publikationen des Lebenshilfe-Verlags
- Link-Tipps und Downloads u. v. a.

Melden Sie sich jetzt an:
www.newsletter.lebenshilfe-aktiv.de

„WiN – Weiterbilden im Netzwerk“

Bundesweite Verbreitung von betrieblichen Teilhabeangeboten für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf

In den vergangenen drei Jahren (Januar 2015 bis Dezember 2017) konnte im Rahmen des Aktion Mensch-Projekts „Zeit für Arbeit!“ gezeigt werden, dass betriebliche Teilhabe am Arbeitsleben auch für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf möglich und in der regionalen Praxis umsetzbar ist. Entsprechende Teilhabeangebote sind im Sinne der UN-Behindertenkonvention unverzichtbar für ein personenzentriertes Unterstützungssystem für Menschen mit Behinderung.

„Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf“ bezeichnet Personen, die nach Einschätzung der Leistungsträger kein sogenanntes Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen können. Der Personenkreis hat gesetzlichen Anspruch auf Angebote der sozialen Teilhabe nach SGB IX §§ 76–84 (dies umfasst u. a. auch Betreuung und Förderung nach § 219 Abs. 3 Satz 2 SGB IX), aber – bislang – keinen Anspruch auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. Demgegenüber zeigt eine zunehmende Anzahl an Best-Practice-Beispielen aus verschiedenen Regionen Deutschlands, dass auch Leistungsanbieter der Tagesförderung (i. d. R. Tagesförderstätten und Förder- und Betreuungsbereiche der WfbM) vielfältige arbeitsweltbezogene Teilhabeangebote für diese Zielgruppe in Betrieben und im Sozialraum realisieren können.

Anknüpfend an die Projektergebnisse von „Zeit für Arbeit!“ hat die BAG UB nun im Sommer 2018 das neue Aktion Mensch-Projekt „WiN – Weiterbilden im Netzwerk“ gestartet. Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, betriebliche und sozialräumliche Teilhabeangebote für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf im nächsten Schritt auch bundesweit zu verbreiten und eine gute fachliche Qualität der Angebote sicherzustellen. Die Projektpartner sind erneut Leben mit Behinderung Hamburg, der Arbeiter-Samariter-Bund Bremen, die Cooperative Mensch eG Berlin, die Lebenshilfe Gießen und die Lebenshilfe Worms. Laufzeit ist Juli 2018 bis Juni 2021.

Das neue Projekt wird zwei Bausteine umfassen. Im ersten Baustein steht die Entwicklung eines Curriculums für eine aus mehreren Modulen bestehende Weiterbildung im Zentrum, die in zwei Durchläufen erprobt werden wird.

Zielgruppe der Weiterbildung sind Fach- und Führungskräfte, die in ihrer Region betriebliche Teilhabeangebote für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf umsetzen möchten. Im Rahmen der Weiterbildung sollen außerdem Teilnehmende als Multiplikator(inn)en und Referent(inn)en ausgebildet werden, die in regionalen und bundesweiten Netzwerken Best-Practice-Beispiele und Fachwissen weiter verbreiten.

Damit zusammenhängend wird die BAG UB mit dem zweiten Baustein die Entstehung eines tragfähigen bundesweiten Netzwerks fördern, indem wir die verschiedenen Akteure (Leistungs-

anbieter, Selbstvertretungen von Menschen mit Behinderung, Verbände, Leistungsträger, politische Vertreter) zum fachlichen Austausch einladen werden. Mit diesem Netzwerk wird eine Plattform entstehen, die es Menschen mit Behinderung, ihren Unterstützer(inne)n und ihrer Interessenvertretung ermöglicht, sich gemeinsam für das übergreifende Ziel unseres Projekts einzusetzen – die bundesweite Verbreitung und Qualitätssicherung von arbeitsweltbezogenen Teilhabeangeboten für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf.

i Kontakt und weitere Informationen:

Berit Blesinger

Referentin in der Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) im Projekt „WiN – Weiterbilden im Netzwerk“, Tel.: 040 - 43253-124

@ berit.blesinger@bag-ub.de

Anzeige

189

Bubl

Bundesweite unabhängige
Beschwerdestelle für die Lebenshilfe

Bubl ist für Menschen mit Behinderung,
für Eltern, für Verwandte, für Freunde,
für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Wir arbeiten

- unabhängig und verlässlich
- vertraulich
- kostenlos
- Auf Wunsch anonym



ERWIDERUNGEN – MEINUNGEN – KRITIK

Leserforum

Barrierefreiheit im Kontext von Mobilität

Anmerkungen und Ergänzungen zum Artikel „Barrierearme Mobilität und kognitive Beeinträchtigung – Stand der Forschung“ von Hendrik Trescher, (Teilhabe 2/2018, Jg. 57, 63–67)

Barrieren im Kontext der Mobilität von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind ein bislang wenig beachtetes Forschungsfeld, wie Hendrik TRESCHER (2018, 63) herausstellt. Aus diesem Grund möchte ich an den Beitrag anschließen und auf weitere Arbeiten hinweisen bzw. Aussagen diskutieren.

In den Arbeiten zum Thema Mobilität sind Barrieren im Verkehrssystem immanenter Bestandteil. Neben KLEINBACH (2009), den TRESCHER (2018) als einzigen Beitrag zum Thema Mobilität in die Analyse mit aufgenommen hat, befassen sich auch weitere von ihm aufgeführte Beiträge u. a. von MONNINGER et al. (2012) oder TILLMANN (2015) mit dem Thema der Barrierefreiheit. Nicht aufgeführt werden vor allem Arbeiten von STÖPPLER (u. a. 2002, 2011, 2017), die sich spätestens seit Anfang der 2000er Jahre mit Mobilität und damit implizit mit Barrieren beschäftigen oder auch SHERMAN & SHERMAN (2013). Die Auswahlkriterien der Beiträge für die weiteren Analysen und die damit einhergehende Bewertung als ‚relevanter‘ Artikel bedürfen vor diesem Hintergrund meiner Ansicht nach einer näheren Erläuterung.

In dem Abschnitt zur ‚Frage nach der Übertragbarkeit‘ geht TRESCHER (2018, 66) u. a. kritisch darauf ein, dass ein starker Fokus auf den ÖPNV gelegt wird. Zum einen ist an dieser Stelle zu ergänzen, dass andere Verkehrsmittel ebenfalls bearbeitet werden (u. a. SAMUEL et al. 2013; STÖPPLER 2002). Zum anderen stellt der ÖPNV derzeit für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung das einzige Verkehrsmittel dar, mit dem sie einen möglichst großen Akti-

onsradius abdecken können. Die bestehenden Abhängigkeiten von Fahrdiensten, Schwierigkeiten in ländlichen Regionen sowie der Ausschluss aus dem motorisierten Individualverkehr (PKW, Motorrad usw.) sind, wie TRESCHER (2018, 66) anführt, wichtige Diskussionen, die auch bereits geführt werden (u. a. RÖMISCH & TILLMANN 2017; STÖPPLER 2002; TILLMANN 2015) und weitergeführt werden sollten.

Darüber hinaus verweist er auf die Problematik der mangelnden Mobilität in vielen Lebensbereichen und der Notwendigkeit, dies in der bestehenden Komplexität zu untersuchen. Hier sei auf die Arbeit von STÖPPLER (2002) verwiesen, die sich u. a. damit beschäftigt, Mobilität im Kontext einzelner Lebensbereiche zu reflektieren und die die hohe Bedeutsamkeit für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung herausstellt. Ebenso findet dort eine theoretische Auseinandersetzung mit Mobilität aus der öko-systemischen Perspektive Bronfenbrenners statt. TILLMANN (2015) hat Mobilität in gesellschaftlichen Teilsystemen (mit Bezug auf LUHMANN und STICHWEH) zunächst allgemein bearbeitet und den Lebensbereich Freizeit näher ausdifferenziert. Interessant ist hier beispielsweise auch ein Blick in den Bereich der Verkehrssoziologie (u. a. RAMMLER 2001). Weitere theoretische Auseinandersetzungen beispielsweise im Kontext aneignungstheoretischer Ansätze, wie von TRESCHER (2018, 65) vorgeschlagen, würden die Diskussion bereichern.

Über die theoretische Auseinandersetzung hinaus, ist dem zuzustimmen, dass Mobilität im Leben von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, in dessen Kontext Barrieren eine wesentliche Rolle spielen, bislang wenig in der Forschung beachtet worden ist. Das von TRESCHER (2018, 65) benannte Forschungsdesiderat zu qualitativen Erhe-

bungen zur Barrierefreiheit lässt sich in diesem Zusammenhang nur bestätigen. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass beispielsweise bei TILLMANN (2015, 197–219) zehn Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung mit problemzentrierten Interviews befragt wurden. Dies diente der Vertiefung und subjektiven Bewertung von zuvor erfassten verkehrsrelevanten Einflussfaktoren. Diese Erhebungen haben sich bewusst nicht nur auf Barrieren konzentriert, sondern auch auf unterstützende Komponenten.

Zum Punkt Barrierefreiheit vs. ‚Training‘

Die Ausführungen von TRESCHER (2018, 66) an dieser Stelle sind verkürzt ebenso wie seine Schlussfolgerungen, dass Mobilitätstraining ein Ausgleich für mangelnde Barrierefreiheit sein soll. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Befähigung zur sicheren Teilnahme am Straßenverkehr unabhängig von der Kategorie (Nicht)Behinderung ist. Kinder lernen spätestens ab dem Grundschulalter, unterschiedliche Verkehrsmittel möglichst sicher zu nutzen. Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung ist dies in der schulischen Bildung lange vorenthalten worden, sodass viele Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung bis heute kaum Möglichkeiten hatten, sich Mobilitätskompetenzen anzueignen. Aus diesem Grund ist es wesentlich, nicht nur Barrierefreiheit in den Blick zu nehmen, sondern (schulische) Bildungsangebote zu schaffen, durch die sich Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung selbstbestimmt wichtige Kompetenzen zur Teilhabe am Verkehrssystem aneignen können. Das ist davon zu differenzieren, Menschen an ein bestehendes System anzupassen. Vor diesem Hintergrund ist es in der Auseinandersetzung mit Mobilität bereits länger wesentlicher Bestandteil, Veränderungen des Verkehrssystems in Verbindung mit notwendigen Angeboten der Mobilitätsbildung zu bearbeiten (u. a. MONNINGER et al. 2012; STÖPPLER 2002).²

Im Abschnitt ‚Komplexitäts- vs. Informationsreduktion‘ beschreibt TRESCHER (2018, 65) die Reduktion von Fahrgastinformationen, die in dem von KLEINBACH (2009) durchgeführten Projekt erfolgt. An dieser Stelle ist richtig zu stellen, dass der vereinfachte Linienstern eine additive Information darstellt und die komplexen Informationen nicht ersetzt.

¹ Der Begriff wird hier im Sinne der Verkehrsmobilität verwendet.

² Ein umfassenderes Angebot im Rahmen der Erwachsenenbildung wird aktuell im Projekt „MobiLe“ der LMU München (Reinhard Markowetz) erstellt.

Aufgrund der notwendigen Kürze müssen meine Ausführungen unvollständig bleiben, sollen jedoch einen Beitrag zur Fachdiskussion rund um das Thema Mobilität leisten.

Vera Tillmann, Köln

LITERATUR

KLEINBACH, Karlheinz (2009). Wo geht's hin? – Im Reutlinger Stadtverkehr. In: *Teilhabe*, 48 (1), 37–43.

MONNINGER, Daniel et al. (2012): Verbundprojekt: MogLi – Barrierefreier Schülerverkehr – Gemeinsamer Abschlussbericht. München [u. a.] www.tib.eu/de/suchen/download?tx_tibsearch_search%5Bdocid%5D=TIB-KAT%3A742414655&cHash=6353b8899f3815561553f040ea390c17 (abgerufen am 09.08.2018).

RAMMLER, Stephan (Hg.) (2001): *Mobilität in der Moderne – Geschichte*

und Theorie der Verkehrssoziologie. Berlin: Ed. Sigma.

RÖMISCH, Kathrin & TILLMANN, Vera (2017). Mobilität als Voraussetzung für selbstbestimmte Teilhabe im Sinne der UN-BRK. In: *Teilhabe* 56 (3), 100–106.

SAMUEL, Preethy S. et al. (2013): Benefits and Quality of Life Outcomes From Transportation Voucher Use by Adults With Disabilities. In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 10 (4), 277–288.

SHERMAN, Jean & SHERMAN, Sarah (2013): Preventing Mobility Barriers to Inclusion for People With Intellectual Disabilities. In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 10 (4), 271–276.

STÖPPLER, Reinhilde (2002): *Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

STÖPPLER, Reinhilde (2011). *Barrierefreie Mobilität/Barrierefreies Reisen für Menschen mit (geistiger) Behinderung*. In: *Der Beauftragte der Landesregierung*

für die Belange der Menschen mit Behinderung in Nordrhein-Westfalen. (Hg.): *Reisen für Menschen mit Behinderung*. Ein Workshop des Landesbehindertenbeauftragten Norbert Killewald, 78–81. www.lbb.nrw.de/z_fileadmin/pdf/alles_zum_amt/lbb_dokumentation_reisen_ba.pdf (abgerufen am 19.09.2018).

STÖPPLER, Reinhilde (2017).

„Inklusion braucht Barrierefreiheit!“ – Probleme und Perspektiven für Menschen mit Mobilitätsbehinderungen.

In: Andrea Türes & Norbert Neuß (Hg.): *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion*, 130–139.

TILLMANN, Vera (2015): *Teilhabe am Verkehrssystem – Einfluss selbständiger Mobilität auf die Freizeitgestaltung junger Menschen mit geistiger Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.

TRESCHER, Hendrik (2018). *Barrierearme Mobilität und kognitive Beeinträchtigung – Stand der Forschung*. In: *Teilhabe* 57 (2), 63–67.

Barrierefreiheit im Kontext von Mobilität – eine Replik

Ich danke Vera Tillmann für ihre Anmerkungen zu meinem Beitrag „Barrierearme Mobilität und kognitive Beeinträchtigung – Stand der Forschung“ (TRESCHER 2018a) und ergreife gern die Gelegenheit, Stellung dazu zu nehmen.

Dass einige Aspekte verkürzt erscheinen, ist sicherlich der Veröffentlichungsform geschuldet. In einem Artikel ist es oftmals nicht gleichermaßen wie in einer Monographie möglich, Aspekte weit(er) auszuführen, weshalb diese pointiert und zugespitzt – und deshalb teils auch (zu) stark abstrahiert – erscheinen können. Umso dankbarer bin ich für die Möglichkeit, dies noch einmal aufzugreifen und zu diskutieren. Zunächst ist anzumerken, dass der Artikel sich „auf die Zeitschriftenrecherche im deutschen Diskurs [...] konzentriert“ (TRESCHER 2018a, 64) und auf den Recherchezeitraum der Jahre 2007 bis September 2017 beschränkt. Monographien, Sammelbände und englischsprachige Veröffentlichungen waren also nicht Gegenstand des Artikels. Die Recherche in englischsprachigen Zeitschriften ist bereits (teilweise) in TRESCHER (2018b) veröffentlicht. Der Artikel bietet folglich einen ausgewählten Einblick in die Studie und hat daher nicht den Anspruch der Vollumfänglichkeit.

Die Gesamtstudie umfasst die Untersuchung von mehr als 76.000 Beiträgen und wird noch in diesem Jahr unter dem Titel „Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilot-Studie“ beim Klinkhardt-Verlag erscheinen (TRESCHER 2018c). Dort werden weitaus umfassender unterschiedliche Themen behandelt und zahlreiche Desiderate diskutiert, bspw. eine Untersuchung der Ambivalenzen von sog. Leichter Sprache. Insgesamt wurden 153 thematisch relevante Beiträge gefunden, von denen 81 inhaltsanalytisch aufgearbeitet wurden (vgl. TRESCHER 2018c). Die Studie umfasst insgesamt also deutlich mehr Beiträge als die in TRESCHER (2018a) aufgeführten. Auch im Bereich Mobilität wurden mehr als die von TILLMANN benannten Beiträge gefunden (insgesamt 13).

Selbstredend ist keine Literaturrecherche perfekt; dennoch muss ich sagen, dass mir kaum eine derart komplexe und zugleich detaillierte Literaturrecherche im Feld der Sonderpädagogik bekannt ist. TILLMANN nimmt immer wieder Bezug auf ältere Werke und kritisiert, dass diese nicht erfasst werden. Das ist richtig. Allerdings wird daran deutlich, wie wenig sich dieser Diskurs weiterentwickelt, sind die ge-

nannten Werke doch teilweise knapp 20 Jahre alt und stellen bis heute einen großen Teil des Referenzrahmens der sehr wenigen Wissenschaftler(innen) dar, die in Deutschland zu der Thematik forschen. Dies soll keineswegs die Qualität der Werke infrage stellen.

Immer wieder nimmt TILLMANN Referenz auf ihre eigene Dissertationschrift (TILLMANN 2015). Diese findet ebenfalls keinen Eingang in den Artikel, da sie schlicht kein Zeitschriftenbeitrag ist. In der Buchveröffentlichung der Studie (TRESCHER 2018c) wird diese ebenso erfasst wie zwölf weitere Beiträge zu barrierefreier Mobilität im Kontext kognitiver Beeinträchtigung.

Neben der Datenbank-, der Zeitschriften- und einer freien Desktop-Recherche wurden, damit möglichst alle relevanten Werke erfasst werden, Fachkolleg(inn)en über den E-Mailverteiler der Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH) gebeten, mir einschlägige Werke zu nennen. An dieser Stelle möchte ich mein Bedauern ausdrücken, dass TILLMANN nicht – wie viele Kolleg(inn)en – dem Aufruf gefolgt ist und ihre wirklich einschlägige Expertise eingebracht hat.

Die Ausführungen TILLMANNs drehen sich weitgehend um das der Studie zugrunde gelegte Verständnis von Barrierefreiheit sowie die im Zusammen-

hang damit stehende Diskussion um Praxen von ‚Training‘. Selbstredend eröffnen sich durch Trainingsmaßnahmen Teilhabemöglichkeiten, weshalb die grundsätzliche Bedeutung von Trainingsangeboten keinesfalls infrage gestellt werden soll. Demgegenüber ist es allerdings wichtig hervorzuheben – und dies ist der zentrale Punkt, an dem ich mit TILLMANN, so wie ich ihren Kommentar verstehe, nicht übereinstimme –, dass eine Befähigung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, z. B. öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen, nicht mit Barrierefreiheit gleichgesetzt werden kann (TRESCHER 2018a, 66). Vielmehr stellt dies eine Maßnahme dar, wie Menschen mit kognitiven Beein-

trächtigungen dazu befähigt werden können, an einer nicht-barrierefreien Umwelt teilzuhaben. Teilhabemöglichkeiten an routinemäßigen Lebenspraxen durch Training zu eröffnen, ist eher Aufgabenbereich der (klassisch heilpädagogischen) Förderung, welche im Rahmen der Studie ausdrücklich nicht im Vordergrund stand, unter anderem deshalb, da aus einer solchen Perspektive heraus die Problematik nicht diskutiert wird, dass eingeschränkte Teilhabe Barrieren hervorbringt (und umgekehrt). Während Tillmann also eher aus klassisch heilpädagogischer Perspektive argumentiert, wird sich hier eher einem den Disability Studies entspringenden Verständnis von Behinderung angeschlossen.

Hendrik Trescher,
Frankfurt am Main

LITERATUR

- TILLMANN, Vera (2015): Teilhabe am Verkehrssystem. Wiesbaden: VS.
TRESCHER, Hendrik (2018a): Barrierearme Mobilität und kognitive Beeinträchtigung. In: Teilhabe 57 (2), 63–67.
TRESCHER, Hendrik (2018b): Accessibility for people with cognitive disabilities. In: Journal of Education & Social Policy 5 (3).
TRESCHER, Hendrik (2018c): Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, im Erscheinen.

BUCHBESPRECHUNG

Reinhilde Stöppler

Inklusiv mobil – Mobilitätsförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung.

2018. Dortmund: Verlag modernes lernen. 158 Seiten. 19,95 €. ISBN 978-3-8080-0782-2.

Mobilität ist ein Schlüsselbegriff unserer modernen Gesellschaft, in der als Grundbedingung zur Teilhabe an allen gesellschaftlichen Teilbereichen vorausgesetzt wird, dass geringe Distanzen fußläufig, größere Distanzen mit einem geeigneten Verkehrsmittel überwunden werden können. Zwar sind Kommunen, Länder und Bund verpflichtet, „Barrierefreiheit in öffentlichen Räumen“ herzustellen und Zugangsvoraussetzungen zum öffentlichen Verkehrssystem zu gewährleisten, gleichwohl hindern sozialräumliche Mobilitätsbarrieren viele Menschen an einer ungehinderten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Reinhilde Stöppler rückt Menschen mit geistiger Behinderung in den Fokus als eine Gruppe der mobilitätsbehinderten Menschen, die in der Regel von Fahrdiensten und Assistenz abhängig sind, um sich räumlich fortzubewegen. Die Verfasserin verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel der Erweiterung von Handlungsoptionen durch die Überwindung bestehender Mobilitätsbarrieren. Daran anschließend wird Mobilitätsbildung als ein zielführender Weg der Erweiterung der Mobilitätsbiografie eines jeden ausgewiesen.

Gute Praxis bedarf der theoretisch-konzeptionellen Begründung. Reinhilde Stöppler erörtert daher im ersten Kapitel theoretische Aspekte der inklusiven Mobilitätsbildung. Ferner wird die Bedeutung des Lerngegenstands vor dem Hintergrund der Leitideen Selbstbestimmung, Inklusion und Teilhabe erörtert. Die Verankerung des Lerngegenstands in den Bildungsplänen des Elementarbereichs und der schulischen Lehrpläne runden das erste Kapitel ab. Folgend werden in Kapitel 2 mobilitätsspezifische Kompetenzen aufgegriffen wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Reaktion, Motorik, Kommunikation, Gedächtnis, Kognition, Interaktion sowie Emotion und Soziabilität.

In Kapitel 3 finden sich Ausführungen zur Einschätzung mobilitätsspezifischer Kompetenzen, die es ermöglichen, die Lernausgangslage der Schüler(innen) zu bestimmen. Ein breites Methodenszenario zur Mobilitätsförderung in inklusiven Settings unter Berücksichtigung der einzelnen Förderschwerpunkte folgt in Kapitel 4. Grundlegende methodische Aspekte der Mobilitätsförderung diskutiert die Verfasserin in Kapitel 5.

Besonders hervorzuheben ist der sich an den Theorieteil anschließende praktische Teil (Kapitel 6–11). Hier werden lernwirksame und inspirierende „Übungen und Spiele“ vorgestellt sowie „Übungen und Projekte“ zu den Verkehrsmitteln „zu Fuß gehen“, „Rollstuhl fahren“, „Bus und Bahn“, „Fahrrad fahren“, „Mitfahren/Beförderung“ aufgezeigt. Das Erfassen von Barrieren sowie der Ausweis individueller Maßnahmen zur Sicherung der Barrierefreiheit beenden den praktischen Teil.

Das Buch schließt mit einer Übersicht der Übungen und Projekte in Kapitel 13.

Für diese von Reinhilde Stöppler vorgelegte Fundgrube von Maßnahmen zur Erweiterung mobilitätsspezifischer Kompetenzen gibt es in der Tat einen Bedarf, zumal die Übungen, Spiele und Projekte in allen vorschulischen und schulischen Settings bis hin zur Sekundarstufe II der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingesetzt werden können. Die systematischen Ausführungen der Verfasserin zu einer theoriebasierten inklusiven Praxis im Bereich der „Mobilitätsbildung“ stellen somit eine wichtige Grundlegung für eine nachhaltige konzeptionelle Verankerung in vorschulische und schulische Bildungsinstitutionen dar.

Ich empfehle daher „Inklusiv mobil“ allen Pädagog(inn)en sowie allen Lehrkräften, die eine theoretische Grundlegung suchen für die Förderung des Erwerbs von Mobilitätskompetenzen im Elementarbereich und in der Schule sowie darauf abgestimmte geeignete und motivierende Übungsformen und Projekte.

Ingeborg Thümmel, Koblenz

BIBLIOGRAFIE

Belot, Michel

Projekt: Mein Leben – Individuelle Planung der Begleitung für Personen mit schwerer Behinderung

2018. Düsseldorf. verlag selbstbestimmtes leben. 48 Seiten. 5,00 €

Breuer-Küppers, Petra; Hintz, Anna-Maria

Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht

Praxistipps für Lehrkräfte. Mit Online-Zusatzmaterial (Inklusiver Unterricht kompakt) 2018. München. Reinhardt. 59 Seiten. 19,90 €

Fietkau, Sandra

*Unterstützer*innenkreise für Menschen mit Behinderung im internationalen Vergleich*

2017. Weinheim. Beltz. 338 Seiten. 34,95 €

Hoffmann, Thomas; Jantzen, Wolfgang; Stinkes, Ursula

Empowerment und Exklusion

Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung 2018. Gießen. Psychosozial Verlag. 409 Seiten. 44,90 €

Jutta Lütjen (Hg.)

Aufklärung im Licht der Pädagogik – Möglichkeitsräume durch genuine Perspektiven

Zur Kritik des Reduktionismus in Bildung und Erziehung. Eine Festschrift anlässlich der Emeritierung von Peter Rödler 2018. Gießen. Psychosozial-Verlag. 269 Seiten. 32,90 €

Kabsch, Jonas (Hg.)

LebensAlter

Zu Kooperationen zwischen der Behindertenhilfe und der Altenhilfe 2018. Lebenshilfe-Verlag. 250 Seiten. 25,00 €

Kistner, Hein

Arbeitsassistenten

Ein Arbeitsbuch aus der Praxis für die Praxis 2018. Düsseldorf. verlag selbstbestimmtes leben. 248 Seiten. 18,90 €

Kuhn, Christina; Rutenkröger, Anja

„Herausforderung Demenz“ für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Ergebnisse internationaler Studien 2018. Frankfurt a. M. Mabuse. 247 Seiten. 34,95 €

Krause, Gina; Schroeter-Rupieper, Mechthild

Menschen mit Behinderung in ihrer Trauer begleiten

Ein theoriegeleitetes Praxisbuch 2018. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. 144 Seiten. 11,99 €

Lebenshilfe Berlin (Hg.)

Gerettet

Geschichten in einfacher Sprache 2018. Marburg. Lebenshilfe-Verlag. 208 Seiten. 10,00 €

Lebenshilfe Seelze (Hg.)

Ab jetzt ist alles anders

2018. Marburg. Lebenshilfe-Verlag. 160 Seiten. 15,00 €

May, Michael; Ehrhardt, Angelika; Schmidt, Michael (Hg.)

MitLeben: Sozialräumliche Dimensionen der Inklusion geistig behinderter Menschen

2018. Leverkusen. budrich academic. 220 Seiten. 29,90 €

Medienprojekt Wuppertal e.V.

Aus dem Kopf gefallen

Eine Filmreihe über junge Menschen mit FASD und ihre Überlebenshelfer 2018. Wuppertal. Medienprojekt Wuppertal. 50 Min. (plus 65 Min. Bonus). DVD. 32,00 €

Müller, Frank

Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität

Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht 2018. Weinheim. Beltz. 192 Seiten. 24,95 €

Müller, Kathrin; Gingelmaier, Stephan

Kontroverse Inklusion

Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Sozialpädagogik 2018. Weinheim. Beltz. 262 Seiten. 24,95 €

Rathmann, Katharina; Hurrelmann, Klaus (Hg.)

Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion

2018. Weinheim. Beltz Juventa. 240 Seiten. 29,95 €

Schäfers, Holger; Mohr, Lars (Hg.)

Psychische Störungen im Förder-schwerpunkt Geistige Entwicklung

Grundlagen und Handlungsoptionen in Schule und Unterricht. Mit Online-Materialien 2018. Weinheim. Beltz. 224 Seiten. 24,95 €

Anzeige

Betreuen Sie noch oder unterstützen Sie schon?

Mobile Unterstützung im Sinne des BTHG



343 Seiten, 40,00 €
ISBN 978-3-88414-655-2
eBook 31,99 €
ISBN (eBook) 978-3-88414-906-5



111 Seiten, 17,00 €
ISBN 978-3-88414-698-9
eBook 13,99 €
ISBN (eBook) 978-3-88414-920-1

Psychiatrie Verlag

www.psychiatrie-verlag.de

VERANSTALTUNGEN

11. Oktober 2018 – 20. Januar 2019, Heidelberg

Ausstellung Sammlung Prinzhorn
„Extraordinaire! Unbekannte Werke aus psychiatrischen Einrichtungen in der Schweiz um 1900“

<https://prinzhorn.ukl-hd.de/index.php?id=112>

26. November 2018, Frankfurt a. M.

Fachtag: Teilhaber am Arbeitsleben von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf „Auf dem Weg zur Arbeit...“

www.inform-lebenshilfe.de/inform/veranstaltungen/anmeldung/index.php?veranstaltung=/inform/veranstaltungen/termine/bv/190809-bv-Teilhaber-am-Arbeitsleben.php

26. – 28. November 2018, Berlin

Netzwerktagung für Controller/innen und Führungskräfte aus den Bereichen SGB VIII, IX und XII

www.deutscher-verein.de/de/veranstaltungen-2018-netzwerktagung-fuer-controllerinnen-und-fuehrungskraefte-aus-den-bereichen-sgb-viii-ix-und-xii-2910,1246,1000.html

28. – 29. November 2018, Kiel

Symposium: Die Vergangenheit im Kopf – die Zukunft in der Hand Leid und Unrecht in Einrichtungen der Behindertenhilfe sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie zwischen 1949 und 1975

www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Veranstaltungen/Termine/181128_Die_Vergangenheit_im_Kopf.html

28. – 30. November 2018, Berlin

Aktuelle fachliche, fachpolitische und rechtliche Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe

www.deutscher-verein.de/de/veranstaltungen-2018-aktuelle-fachliche-fachpolitische-und-rechtliche-entwicklungen-in-der-kinder-und-jugendhilfe-2910,1254,1000.html

30. November 2018, Herne

Tag der offenen Tür im Büro für Barrierefreie Bildung

www.isar-projekt.de/termine/tag-der-offenen-tuer-im-buero-fuer-barrierefreie-bildung-7995.html

3. – 4. Dezember 2018, Berlin

Tagung: Für wen ist herausforderndes Verhalten eine Herausforderung? Praxis, sozialer Kontext, ethische Reflexion

<https://anthropoi.de/angebote/termine/termin/271/>

7. Dezember 2018, Erfurt

Informationsveranstaltung Erfurt: Teilhabeverfahrensbericht nach § 41 SGB IX

www.bar-frankfurt.de/fort-und-weiterbildung/bar-seminare/details/seminar/180617-10/

10. – 12. Dezember 2018, Hannover

Einsatz von Einkommen und Vermögen in der Sozialhilfe – HLU, Grundsicherung und Hilfe zur Pflege

www.deutscher-verein.de/de/veranstaltungen-2018-einsatz-von-einkommen-und-vermoegen-in-der-sozialhilfe-hlu-grundsicherung-und-hilfe-zur-pflege-2910,1243,1000.html

28. – 29. Januar 2019, Marburg

Bedarfsermittlung auf Grundlage der ICF

www.inform-lebenshilfe.de/inform/veranstaltungen/termine/bv/190606-bv-Bedarfsermittlung-auf-Grundlage-der-ICF.php

28. – 30. Januar 2019, Bad Nenndorf

Ressourcenmanagement für Menschen mit Behinderung – Methodenwerkstatt

www.dofr.de/veranstaltungen/detail/event/ressourcenmanagement-fuer-menschen-mit-behinderung-methodenwerkstatt/

29. – 30. Januar, Marburg

Die (neuen) Teilhabeleistungen nach dem Bundesteilhabegesetz (BTHG)

www.inform-lebenshilfe.de/inform/veranstaltungen/termine/bv/191204-bv-Teilhabeleistungen.php

30. Januar – 01. Februar 2019, Marburg

Peer-Unterstützung: Menschen unterstützen sich gegenseitig. Ganz normal.

www.inform-lebenshilfe.de/inform/veranstaltungen/termine/bv/191013-bv-peer-unterstuetzung.php?type=mitwirkung

14. Februar 2019, Kassel

Fachtag: Menschen mit FASD bedarfsgerecht begleiten – konzeptionelle und strukturelle Anforderungen an Dienste und Einrichtungen

www.inform-lebenshilfe.de/inform/veranstaltungen/termine/bv/191122-FASD-Fachtag-zu-den-Anforderungen-an-Dienste-und-Einrichtungen.php

14. – 15. Februar 2019, Berlin

Wissenschaft trifft Praxis: Wirkungskontrolle in der Behindertenhilfe oder die Frage nach dem gelingenden Leben

<https://beb-ev.de/veranstaltung/wissenschaft-trifft-praxis-wirkungskontrolle-in-der-behindertenhilfe-oder-die-frage-nach-dem-gelingenden-leben>

20. – 22. Februar 2019, Berlin

33. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen 2019

<https://hu.berlin/IFO>

22. – 23. Februar 2019, Frankfurt a. M.

EUCREA Forum 2019 „Resonanzen – Kommunikation in künstlerischen Arbeitsprozessen“

www.eucree.de/index.php/tagungen/aus-der-enge-in-die-erweiterung-2019

1. März 2019, Bad Boll

Vortrag: Doppeldiagnosen – Was hat die Psychiatrie mit Jugendhilfe, Heilpädagogik und Sozialtherapie zu tun?

<https://anthropoi.de/angebote/termine/vortraege/termin/236/>

7. – 8. März 2019, Stendal

ICF Anwenderkonferenz 2019

[www.hs-magdeburg.de/hochschule/aktuelles/veranstaltungen/icf-anwenderkonferenz-2019.html?sword_list\[\]=anwenderkonferenz&no_cache=1](http://www.hs-magdeburg.de/hochschule/aktuelles/veranstaltungen/icf-anwenderkonferenz-2019.html?sword_list[]=anwenderkonferenz&no_cache=1)

11. März 2019, Köln

Caring for Carers – Fürsorge für Versorgende

teilhabe_forschung@katho-nrw.de (Institut für Teilhabeforschung, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen)

14. – 16. März 2019, Leipzig

20. Symposium Frühförderung 2019

www.viff-fruehfoerderung.de/

15. – 16. März 2019, Witten-Annen

Fachtagung zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie

<https://anthropoi.de/angebote/termine/termin/223/>

15. – 16. März 2019, München

Interdisziplinäre Tagung: Spielen bei Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Menschen mit komplexer Behinderung

www.stiftung-leben-pur.de

25. – 27. März 2019, Berlin

„Bei uns bist du richtig!“ Fachtagung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Mitgliedsschulen und vorschulischen Einrichtungen

<https://beb-ev.de/veranstaltung/bei-uns-bist-du-richtig/>

Gute Dinge



Mit vielen Artikeln
aus Werkstätten
für behinderte
Menschen



Pyramiden Kerze



Schönes entdecken im
www.lebenshilfe-shop.de

Das Versandgeschäft
der Bundesvereinigung
Lebenshilfe

Schlittenmann



Schriftzug Advent



Holzstern



Adventsstern



Foto: Kerzenmanufaktur alsterarbeit gGmbH



IMPRESSUM

Teilhabe – Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe
(bis Ende 2008 Fachzeitschrift Geistige Behinderung, gegründet 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), Benita Richter (Geschäftsführende
Redakteurin), Andreas Zobel, Roland Böhm, Ulrich Niehoff,
Jana Weiz (Redaktionsassistentin, Tel.: (0 30) 20 64 11-127)
Lektorat: Andreas Kieckhöfel

Redaktionsbeirat
Prof. Dr. Clemens Dannenbeck, Landshut; Prof. Dr. Dörte Detert, Hannover;
Prof. Dr. Albert Diefenbacher, Berlin; Prof. Dr. Friedrich Dieckmann, Münster;
Prof. Dr. Gudrun Dobschaw, Bielefeld; Prof. Dr. Theo Klauß, Heidelberg;
Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Hannover; Prof. Dr. Frederik Poppe, Merseburg;
Prof. Dr. Monika Seifert, Berlin; Prof. Dr. Norbert Wohlfahrt, Bochum

Bezugsbedingungen
Erscheinungsweise viermal im Jahr.

Jahresabonnement (einschließlich Zustellgebühr und gesetzlicher MwSt.):

Abonnement Print Normalpreis: 43,- €; Mitgliedspreis: 33,- €;
Sammelabonnement (ab 10 Expl.): 24,- €

Abonnement E-Paper (für zwei Endgeräte): Normalpreis: 36,- €; ermäßigter Preis
(für Bezieher des Print-Abo, Lebenshilfe-Mitglieder, Studierende): 18,- €;

Sammelabonnement für 30 Endgeräte: 360,- €

Einzelhefte: Printausgabe: 12,- € (zzgl. Versandkosten); E-Paper: 10,- €

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. 5 vom 01.01.2018, bitte anfordern oder im Internet
ansehen: www.zeitschrift-teilhabe.de, Rubrik: Inserieren
Anzeigenschluss: 1. März, 1. Juni, 1. September, 1. Dezember

Gestaltung

Aufischer, Schiebel. Werbeagentur GmbH, Max-Planck-Straße 26, 61381 Friedrichsdorf

Druck

Offizin Scheufele GmbH, Tränkestr. 17, 70597 Stuttgart

Hinweise für Autor(innen)

Manuskripte, Exposés und auch Themenangebote können eingereicht werden bei:
Bundesvereinigung Lebenshilfe, Redaktion „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 ab-
gesprochen, 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.

ANZEIGE

16. Führungskräftetreffen „Arbeitsleben“ der Bundesvereinigung Lebenshilfe

22.–23. Mai 2019 | Holiday Inn Berlin City-West, Rohrdamm 80

Auch im Jahr 2019 ist der Bereich der „Teilhabe am Arbeitsleben“ noch immer vielfältigen und tiefgreifenden Veränderungen unterworfen. Aktuell gilt es ganz besonders

- > Organisationen und Angebote strategisch und innovativ weiterzuentwickeln,
- > Anforderungen des BTHG für ein Mehr an Wahlmöglichkeiten und Wettbewerb umzusetzen,
- > Chancen der Digitalisierung zu ergreifen und deren Risiken zu minimieren, sowie
- > Folgen der demographischen Entwicklung und des gestiegenen Fachkräftebedarfes zu begegnen.

Mit dem 16. Führungskräftetreffen im Jahr 2019 will die Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. allen Führungskräften aus Diensten und Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation sowie aus Inklusionsbetrieben erneut Chance und Anlass bieten, die Herausforderungen von heute und morgen in den Blick zu nehmen und im offenen Austausch neue Lösungswege zu erarbeiten.

Wir laden Sie herzlich ein: Seien Sie dabei und diskutieren Sie mit uns über die Zukunft der Arbeit!

Kontakt

bei inhaltlichen Fragen:

Almuth Meinert
Telefon: (030) 206411 - 129
E-Mail: almuth.meinert@lebenshilfe.de

bei organisatorischen Fragen:

Christina Fleck
Telefon: (0 64 21) 491 - 172
E-Mail: christina.fleck@lebenshilfe.de

Anmeldemöglichkeiten

unter Angabe der Veranstaltungs-Nr. 190804

bei Christina Fleck
per Fax: (0 64 21) 491 - 672
E-Mail: christina.fleck@lebenshilfe.de

oder über www.inform-lebenshilfe.de
(bitte die Nr. 190804 in die
Volltextsuche eingeben)

Nähere Informationen zur Veranstaltung und insbesondere ein Tagungsprogramm finden Sie Anfang 2019 unter www.inForm-lebenshilfe.de sowie in den Medien der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.