

Udo Wilken

Lernen für das Leben: Aspekte einer zukunftsorientierten Bildung für Beruf und freie Zeit – Herausforderungen angesichts unterschiedlicher Lernausgangslagen

Ines Horst

Die Bewertung der Lebensqualität im Bereich Wohnen aus der Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung

Helmut Mair/ Jutta Hollander

Den Ruhestand gestalten – Bericht über das Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand von älteren Menschen mit Behinderungen“

Walter Grode

Die Gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ändern sich

---

Rezensionen

Veranstaltungshinweise

---

# Inhalt

Editorial.....	2
Udo Wilken Lernen für das Leben: Aspekte einer zukunfts- orientierten Bildung für Beruf und freie Zeit – Her- ausforderungen angesichts unterschiedlicher Lern- ausgangslagen.....	3
Ines Horst Die Bewertung der Lebensqualität im Bereich Wohnen aus der Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung.....	21
Helmut Mair/ Jutta Hollander Den Ruhestand gestalten – Bericht über das Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand von äl- teren Menschen mit Behinderungen“ .....	58
Leserbriefe.....	80
Rezensionen.....	105
Veranstaltungshinweise.....	115
Über die Autoren.....	119
Hinweise für Autoren.....	120
Leserbriefe und Forum.....	121

**Heilpädagogik online 01/ 06**  
**ISSN 1610-613X**

**Herausgeber und V.i.S.d.P.:**

**Sebastian Barsch**

Lindenthalgürtel 94  
50935 Köln

**Tim Bendokat**

Südstraße 79  
48153 Münster

**Markus Brück**

Wallstraße 8  
50321 Brühl

**Erscheinungsweise: 4 mal jährlich**

**<http://www.heilpaedagogik-online.com>**

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

in der letzten Ausgabe haben wir uns als Herausgeber in einem eigenen Beitrag kritisch mit der Diskussionskultur und dem wissenschaftlichen Anspruch der Heil- und Sonderpädagogik auseinander gesetzt. Darin stellen wir unserem Fach ein schlechtes Zeugnis aus. Dieser Beitrag rief einige Reaktionen in Form von Leserbriefen und Forumsbeiträgen hervor. Abgedruckt sind die Reaktionen ab Seite 80 unter der Rubrik „Leserbriefe“. Walter Grode hat diesbezüglich sogar einen kurzen Artikel verfasst. Das hat uns natürlich gefreut, aber auch gewundert, denn die erwartete Kritik an der Kritik blieb aus. Die Zuschriften waren ganz überwiegend zustimmender Natur. Zeigt sich auch darin die von uns kritisierte mangelhafte Streitkultur der Heilpädagogik? Wir hoffen, dass die Beiträge unserer Leser wiederum Reaktionen hervorrufen, um diese wichtige Debatte weiterzuführen.

Was erwartet sie sonst noch in dieser Ausgabe?

Udo Wilken diskutiert pädagogische Konsequenzen, die sich aus dem wachsenden Freizeitanteil an der Lebenszeit ergeben, und fordert eine Etablierung der Freizeitbildung neben der Vorbereitung auf die Berufswelt in der schulischen Arbeit.

Ines Horst setzt sich in ihrer Studie mit der Bewertung der Lebensqualität im Bereich Wohnen aus Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung auseinander.

Im dritten Beitrag stellen Helmut Mair und Jutta Hollander ein Modellprojekt vor, bei dem Menschen mit Behinderungen beim Übergang von der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand begleitet wurden.

Neben diesen Fachbeiträgen finden Sie auch in dieser Ausgabe wieder Rezensionen und Veranstaltungshinweise.

Mit dieser thematischen Vielfalt startet Heilpädagogik online in den bereits 5. Jahrgang. Wir wünschen unseren Lesern eine interessante Lektüre und alles Gute für das Jahr 2006!

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

Udo Wilken

## **Lernen für das Leben: Aspekte einer zukunftsorientierten Bildung für Beruf und freie Zeit – Herausforderungen angesichts unterschiedlicher Lernausgangslagen**

**Bei einem wachsenden Freizeitanteil an der Lebenszeit genügt es nicht, wenn die Schule nur auf den Beruf vorbereitet. Sie muss auch eine Freizeitbildung leisten. Nur mit diesem doppelten Fokus können Erziehung und Bildung als allgemeinbildend gelten und sich zukunftsfähig entfalten.**

***Schlüsselwörter:* Erziehung, Bildung, Allgemeinbildung, Berufspädagogik, Freizeitpädagogik, radikaler Konstruktivismus**

**Considering that an increasing part of life is leisure-time school should not be reduced on functioning as groundwork for working life; rather, it is necessary that it educates as well for leisure activities. Only with this twofold focus education and training can develop in a sustainable way as oriented on providing general as well as specialised knowledge.**

***Keywords:* education, culture, general knowledge, basic vocational training, leisure-time education, radical constructivism**

### **1. Pädagogik als Bildung und Erziehung**

Bildungs- und Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin wie auch Pädagogik als individuelle und gesellschaftliche Praxis von Erziehung und Bildung haben mit ihren ‚einheimischen‘ Begriffen zugleich den Gegenstand und die Form ihrer verantwortlichen Gestaltung zu bestimmen, zu präzisieren und zu sichern.

Bildung und Erziehung, wie auch die zugrunde liegenden Lernprozesse, werden im Folgenden als sich aktiv vollziehende, aber auch

bewusste individuelle und gesellschaftliche Gestaltungsvorgänge begriffen. Sie beinhalten mehr als die kaum bewusst werdenden passiven Anpassungsleistungen des Individuums durch Sozialisation (vgl. HOFFMANN 1996, 1381 f.).

Pädagogik in dem hier vertretenen Verständnis geht über radikal konstruktivistische und systemtheoretische Annahmen (vgl. LENZEN 1997; BANGO 2004) hinaus. Diese vertreten eine übergeneralisierte autopoietische Persönlichkeitsentwicklung, der zufolge sich die physiologischen, psychischen und sozialen Faktoren durch autarke Selbstorganisation (AHRBECK 2004, 94) hinreichend ausdifferenzieren würden.

Da nach diesen Annahmen die Mehrzahl der verhaltensrelevanten Lernprozesse unbeeinflussbar sei, erübrigten sich auch intentionale pädagogische Interventionen, ja sie geraten unter moralischen Verdacht. So kritisieren LUHMANN und LENZEN (1997, 7) pädagogische Bemühungen aus Sicht der konstruktivistisch orientierten Systemtheorie, indem sie lapidar feststellen: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot.“ Die Konsequenz, die sie ziehen lautet: „Konzepte von Nachahmung und Erziehung verbieten sich“ (ebd., 244).

Demgegenüber gehen die folgenden Überlegungen von der Interdependenz von Bildung und Erziehung aus - unter Einschluss der kritischen Rückfrage, als gäbe es „in aller Erziehung nicht immer auch ‚Angebote‘ und als seien Bildung und Weiterbildung unter den heutigen Verhältnissen frei von ‚Zumutungen‘“ (PRANGE 2000, 12). Da sich Erziehung im Medium von Bildung und Lernen ereignet, die das Selbstbild des Menschen verändern, bedarf die Pädagogik in theoretischer wie in praktischer Hinsicht des Bezugs auf ein reales Erziehungsgeschehen, um sich als Wissenschaft einer Praxis zu begründen.

Im Wissen darum, dass gegen den erklärten Willen des Individuums Bildungsprozesse nicht machbar sind, besteht gleichwohl die legitime Aufgabe der Pädagogik darin, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu beeinflussen, sie verantwortlich zu steuern, zu formen und vermittelnd zu begleiten, damit sich Entwicklungspotenziale optimal entfalten können.

Deshalb soll im Rahmen eines didaktisch-methodisch gestalteten schulischen Unterrichts die Lernkompetenz der Schüler auf ihren je individuell modifizierbaren Niveaus intensiviert werden. Damit kann der individuellen Selbstbildungskompetenz im Horizont sinnstiftender Lebensdeutungen zur Entfaltung verholfen werden und eine Annäherung erfolgen an das pädagogische Ziel, sich seines eigenen Verstandes ohne Bevormundung eines anderen zu bedienen.

Auf diesem Wege bildet nicht nur die frühe Kindheit, sondern die gesamte Jugendphase eine entscheidende Entwicklungsperiode, „in der das Gehirn durch die Art seiner Nutzung gewissermaßen ‚programmiert‘ wird.“ Aber das Ausmaß der neuronalen Vernetzung hängt entscheidend davon ab, „womit sich Kinder und Jugendliche besonders intensiv beschäftigen“ und „zu welcher Art der Nutzung ihres Gehirns sie (...) angeregt werden. Konsequenterweise muss dann zumindest dieser Bereich des menschlichen Gehirns als soziales Produkt angesehen werden.“ So der Göttinger Neurobiologe Gerald HÜTHER (2003, 41).

Bildung und Erziehung sind also weder von ihren Inhalten und Intentionen her als etwas Beliebiges zu begreifen, noch als etwas, das man nach Lust und Laune ‚annimmt‘ oder als ‚Zumutung‘ ablehnt, sondern die jeweiligen Lebensverhältnisse, in denen sich Menschen befinden, sie sind es, aus denen die Imperative der Erziehungs- und Bildungsverantwortung in Familie und Gesellschaft erwachsen.

Gleichwohl gibt es vernachlässigende wie auch verwöhnende Milieus, in denen der Wunsch nach individueller, familialer und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme nicht ausgeprägt ist. In Verbindung mit einer mangelnden Zukunftsorientierung führt dies dazu, dass Kinder und Jugendliche keine Lust zum Lernen entwickeln.

Bildungs- und Erziehungswissenschaft haben darum nicht nur die Analyse und Reflexion der Bildungs- und Erziehungswirklichkeit zu leisten. Sie haben auch die Bedingungen, Möglichkeiten und Konsequenzen der Entwicklung eines reflexiven, mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ sozial-moralisch verantwortlich handelnden Subjekts zu fördern. Schulpädagogisch bedeutet dies, die gesellschafts-politisch legitimierten Bildungsstandards in Hinblick auf schülergerechte Lernprozesse didaktisch-methodisch zu strukturieren.

Auf der Grundlage eines dynamisch-aktivierenden pädagogischen ‚Begabungsbegriffs‘ (vgl. WILKEN 1980, 75, 91 ff.; HERRLITZ 2001), dessen Intention sich von einem eher situativ-deskriptiven psychologischen Intelligenzbegriff unterscheidet, kann dann versucht werden - durch angemessene Unterrichtsarrangements und (sozial-)pädagogische Unterstützung - die Bedingungen für erfolgreiches Lernen zu optimieren und behinderungs- bzw. sozialschichtbezogene Beeinträchtigungen von Bildungschancen zu minimieren. Bildung und Erziehung kommt dabei in einer zukunftsorientierten Weise die Aufgabe zu, die nachfolgende Generation „auf das Leben vorzubereiten, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist“ (V. HENTIG, zitiert nach WILKEN 1980, 9).

Da aber Erziehung und Bildung nicht nur der optimalen Persönlichkeitsentfaltung der Menschen dienen, sondern auch der gesellschaftlichen Reproduktion, ist Sorge dafür zu tragen, dass die transgenerational erworbenen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht aufs Spiel gesetzt, sondern weiterentwickelt

werden, damit sie in einem kulturellen und zivilisatorischen Sinnhorizont zukunftsfähig und für das Individuum human gestaltbar bleiben.

Insofern haben Erziehung und Bildung sowohl Verantwortung für das sich entwickelnde Kind als auch für den „Fortbestand der Welt“ zu übernehmen (Hannah ARENDT zit. n. HERZOG 1991, 18).

Wohl nur bei schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen kann der Aspekt, dass Erziehung auch den Fortbestand der Welt zu verantworten hat, suspendiert werden. Deshalb auch sind schwerst- und mehrfachbehinderte Menschen von der Erwirtschaftung eines ökonomischen Sozialproduktes freigestellt. Ihnen ohne Einforderung von ökonomischen Gegenleistungen zu helfen, also unter Verzicht auf Reziprozität, gründet in der humanen Tradition unserer Kultur, deren Soziabilität gleichwohl nicht auf Dauer gesichert ist (WILKEN 1996, 43).

Wie aber soll nun für die nachwachsende Generation dieses gleichsam ‚enzyklopädische Bildungsprojekt‘ durch die Schuljahre hin bewerkstelligt werden? Welches Wissen, welches Können und welche Haltungen sind lebensnotwendig und sollten angeeignet werden? Welche Komplexreduktionen sind bei der schulischen Vermittlung geboten und welche Strukturen und Prozesse sind geeignet, die angestrebte Vermittlung hinreichend zu sichern und anschlussfähig für lebenslange Lernerfahrungen zu machen?

## **2. Bildungsverantwortung und Zukunftsfähigkeit**

Erziehung und Bildung ereignen sich gegenwärtig im Rahmen einer anhaltend dynamischen globalen Transformation unseres Wirtschafts- und Sozialsystems (WILKEN 2002a, 57 ff.). Die daraus resultierenden technologischen, kulturellen und sozio-ökonomischen Konsequenzen haben zur Folge, dass der einzelne Bürger immer mehr Verantwortung für jene Bereiche zu übernehmen hat,

in die Staat und Gesellschaft bislang intervenierten, sie dann aber auch mitgetragen und mitverantwortet haben.

Die Freisetzung in eine bis hin zur Alterssicherung zunehmend selbst zu verantwortende Lebensführungspraxis wird von vielen Zeitgenossen als existenzielle Verunsicherung erlebt. Wenn allein 2002 und 2003 mehr als 630.000 Arbeitsplätze in Deutschland „vernichtet“ wurden (OPASCHOWSKI 2004, 64), so macht dies junge Menschen, Eltern und Pädagogen ratlos und eröffnet prekäre Sinnhorizonte, die die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft in Frage stellen.

Da unserer Gesellschaft im Gegensatz zu früheren Generationen ein unkritischer Zukunftsoptimismus abhanden gekommen ist, lässt sich nicht mehr so präzise sagen, womit und wie die nachwachsende Generation auf was für ein Leben vorzubereiten ist. Wir wissen nur, wovon auszugehen ist: Weltweit werden die Lebensbedingungen immer schwieriger und unvorhersehbarer - aufgrund demografisch unterschiedlicher Entwicklungen, ökologischer und ökonomischer Krisen, aber auch terroristischer Bedrohungen und eines vermehrten Demokratiedefizits.

Die daraus resultierenden negativen Zukunftsbilder entmutigen. Unter solchen Rahmenbedingungen ist eine nachhaltige Zukunftsfähigkeit angewiesen auf einen Bewusstseins- und Einstellungswandel, der sich den globalen Herausforderungen stellt, ohne sich von zynischen Trends noch von Szenarien imponieren zu lassen, die permanent zwischen Pessimismus und Optimismus oszillieren. Vielmehr bedarf es einer Zukunftsorientierung, die sich - durchaus in zeitkritischer Perspektive - von den beiden Fragen leiten lässt: „Wie wollen wir leben und wie wollen wir nicht leben“ (OPASCHOWSKI 2004, 461)?

Unter pädagogischen Aspekten wird damit eine gesamtgesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsverantwortung notwendig, die sich

nicht allein in ökonomischer Effizienzsteigerung erschöpft, sondern um der Zukunftsfähigkeit willen für ihr Leitbild weitere Lebens- und Sinnhorizonte bildungsmäßig zu erschließen sucht.

Anders als der pädagogische Skandal um die Rechtschreibreform sind die durchaus vorhandenen pragmatischen Aktivitäten der Bildungspolitik, die sich in Deutschland und auf europäischer Ebene finden, ein ernsthafter Versuch, die Zukunftsfähigkeit unseres Kontinents in den Blick zu nehmen und auf die sich abzeichnenden Veränderungen zu reagieren.

Zwar kann das Bildungssystem - und hier insbesondere die Schule - nicht alle Probleme der Menschheit lösen, auch wenn dies immer wieder erwartet wird. Aber die Bildungspolitik kann dazu beitragen, den gesellschaftspolitischen Diskurs über die sich abzeichnenden Risiken und Chancen der vorhersehbaren Entwicklungen zu intensivieren.

Auf der Grundlage einer politisch forcierten Verständigung darüber, wie wir leben wollen und wie wir nicht leben wollen, könnten jedoch Zielvorstellungen entwickelt werden, wie das Erziehungs- und Bildungssystem auf die sich verändernden Lebensbedingungen zu reagieren hätte.

Als unerlässlich wird sich dabei in individueller wie gesellschaftlicher Hinsicht die Bereitschaft erweisen, in Erziehung und Bildung mehr als bislang zu ‚investieren‘.

Angesichts der Auswirkungen der aktuellen dynamischen Transformationsprozesse benötigen Kinder und Jugendliche um psychisch stabil heranzuwachsen eine Erziehung und Bildung, die auf der Grundlage einer zukunftsorientierten, „vorausschauenden Pädagogik“ (OPASCHOWSKI 2004, 439) eine Sinnggebung für das eigene gegenwärtige und zukünftige Leben eröffnet.

„Sie brauchen so etwas wie ein fernes Ziel, eine Vorstellung oder wenigstens eine Vision davon, weshalb sie auf der Welt sind, wofür

es lohnt, sich anzustrengen, eigene Erfahrungen zu sammeln, sich möglichst viel Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Wer keine Ahnung davon hat, wohin die Reise gehen soll, weiß auch nicht, was er sich besorgen und in seinen Koffer packen müsste“ (HÜTHER 2003, 42).

Bildungspolitisch wird in Deutschland versucht, auf die skizzierten Herausforderungen in formaler Hinsicht mit einer allseitigen Intensivierung der Erziehungs- und Bildungsbestrebungen zu reagieren.

Zielführend ist dabei im Blick auf die Eltern und das Familiengefüge, zu einer günstigeren Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu gelangen, u. a. durch ausreichend differenzierte vorschulische und schulische Organisationsstrukturen.

Im Blick auf die Schüler soll es zu einer intensiveren Berufsorientierung durch eine stärkere curriculare Berücksichtigung beruflicher Erfordernisse kommen (vgl. BAETHGE 2000) sowie zu einer Anpassung der Abiturientenquote an europäische Standards. Bei gleichzeitiger Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre soll dies realisiert werden mittels einer didaktischen Komprimierung der Unterrichtsinhalte auf ein Kerncurriculum und durch eine Zunahme des Nachmittagsunterrichts.

Lehrpläne werden „entschlackt“. Statt eines „weit verzweigten Spezialwissens“ soll eine „Grundwissensbasis“ mit Kernkompetenzen in Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache vermittelt werden.

Als „beste Garantie für späteren Erfolg in Studium und Beruf“ wird die Beherrschung von „Methodenkompetenzen“ angesehen, die befähigen, sich rasch in neue Gebiete einzuarbeiten sowie die Entwicklung von „Selbstkompetenzen“, die es ermöglichen sollen, die „eigenen Lernerfolge zu planen“ - so das bayerische Kultusministerium (HOHLMEIER 2004, 270 f.).

### **3. Zur Komplementarität von Berufsbildung und Freizeitbildung**

Es ist nun allerdings fraglich, ob sich im Sinne der Nachhaltigkeit die ökonomische Maxime ‚mehr in kürzer Zeit‘ unter dem obwaltenden Prinzip ‚time is money‘ auf Erziehungs- und Bildungsprozesse übertragen lässt. Brauchen doch Bildungsverläufe hinreichend Zeit und Muße. Schließlich bedeutet das Wort ‚Schule‘ - im Griechischen: σχολή - ursprünglich Muße und bezeichnete den Ort, an dem die Mußezeit fruchtbar und produktiv wurde.

Warum also diese Hektik mit einem Turbo-Abitur nach acht Jahren Gymnasium und eine Schulbildung, die in einer unpädagogischen Verengung vornehmlich auf Berufs- und Studierfähigkeit zielt?

Ein Vorgang übrigens, der sich mit der Einführung von Bachelor-Studiengängen auf Hochschulebene wiederfindet. Auch sie sollen in kürzestmöglicher Zeit polyvalente Berufseinstiegsqualifikationen vermitteln.

Aber eine zukunftsfähige berufliche Disponibilität ist auf ein breit fundiertes und anschlussfähiges Wissen und Können angewiesen. Dazu zählen neben einem Basiswissen aus den klassischen natur-, gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern auch Grundkenntnisse aus den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie eine reflektierte pragmatische Lebensführungskompetenz.

Es gilt also eher mehr als weniger zu lernen! Die Herausforderung für die jeweilige Schulform besteht darin, dies in Hinblick auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler, didaktisch-methodisch angemessen zu realisieren.

Eine weitere Reduzierung von Unterrichtsfächern und Unterrichtsinhalten und eine Verkürzung der Schulzeit kann dabei nicht zielführend sein.

Auch wenn der Einzelne heute und in Zukunft gehalten ist, über die Schulzeit hinaus lebenslang weiterzulernen, so darf dies nicht zum

Anlass genommen werden, die allgemeinbildende Aufgabe der Schule zu begrenzen.

Anders nämlich als im Erwachsenenalter organisiert sich das in Kindheit und Jugend Gelernte in generalisierender Weise und hat dann eine starke Nachhaltigkeit, wenn zu seiner Verarbeitung Zeit, Muße und die Möglichkeit zu originärer Begegnung zur Verfügung standen, die Neugier und Wissbegierde befriedigen konnten.

Durch die forcierte Engführung der schulischen Bildung auf eine unmittelbare Verwertbarkeit in Studium und Beruf verliert nicht nur das Abitur - auch an einem Fachgymnasium - seinen ursprünglichen Befähigungsanspruch, zur allgemeinen Hochschulreife zu führen, sondern es wird auch die Tatsache vernachlässigt, dass die längste Zeit des Lebens von Nichterwerbstätigkeit bestimmt ist, und dass zukünftig „die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung noch nicht, nicht mehr oder nie mehr im Erwerbsprozess steht“ (OPASCHOWSKI 2004, 339).

Eine zukunftsorientierte Erziehung und Bildung muss deshalb eine komplementäre und reziproke Befähigung sowohl für das Berufsleben als auch für das Leben in der von Berufstätigkeit freien Zeit im Blick haben.

Dies gilt nicht zuletzt für Menschen mit prekären Lebensläufen und diskontinuierlichen Beschäftigungsverhältnissen.

Gehen wir mit Peter ZELLMANN (2002, 113 f.) von einem Lebenszeitbudget von 660.000 Stunden (100%) aus, ziehen davon für Schlaf 220.000 Stunden (33%) ab, für Ausbildung 30.000 Stunden (5%) und für den Beruf weitere 60.000 Stunden (9%), so bleibt ein ‚Freizeitanteil‘ von 350.000 Stunden (53%) übrig. Diesen Freizeitanteil zu gestalten – das freilich will gelernt sein!

Deshalb bedarf es einer expliziten Erziehung und Bildung zur Freizeitfähigkeit.

„Zeitsouveränität“ in einem emanzipatorischen Sinne über mehr als die Hälfte der Lebenszeit zu gewinnen, macht es erforderlich, über den bevorzugten persönlichen Lebensstil, den Lebenssinn und das Lebensziel nachzudenken und zu erkennen, dass „standard of living“ nicht gleichzusetzen ist mit „quality of life“.

Daher ist die Schule gefordert, allgemeinbildend Lebensführungs-kompetenzen zu vermitteln, die sowohl für die Lebenssphäre des Berufes bedeutsam sind, als auch zur verantwortlichen Teilhabe und aktiven, selbstbestimmten Gestaltung des Freizeitens beitragen können.

Dabei wird deutlich, dass sich Freizeitpädagogik im schulisch-unterrichtlichen Kontext nicht auf einen mehr oder weniger beliebigen Zeitvertreib bezieht, erst recht nicht auf den ultimativen Kick (WILKEN 2002b, 114 f.).

Freizeitpädagogik intendiert auch mehr als ein Betreuungsangebot im Rahmen der Unterrichtspausen in der Ganztagschule oder eine Rhythmisierung des Schultages - so sehr beides häufig noch eine Zukunftsaufgabe ist.

Vielmehr besteht die Herausforderung der Freizeitpädagogik darin, wie dies FROMME und MEDER (2003, 207) darlegen, sich als „Pädagogik der Freizeit“ in unterschiedlichen Nuancen zu entfalten, wie dies durch den Genitiv Pädagogik „der Freizeit“ verdeutlicht wird:

1. als Pädagogik für die Freizeit (genitivus objectivus),
2. als Pädagogik der Freizeitangebote (genitivus subjectivus),
3. als Pädagogik in der Freizeit (genitivus locativus),
4. als Pädagogik der Zeitgestaltung (genitivus temporalis) und
5. als Pädagogik der Freiheit (genitivus libertatis).

In allen Schulformen müsste es deshalb zu einer persönlichkeitsbildenden Freizeiterziehung und Freizeitbildung kommen, die sich (1.) auf zweckfreie kreative kulturell-ästhetische Betätigungen erstreckt (also musisch-künstlerisch, literarisch und freizeitsportlich),

die aber auch (2.) im Sinne einer Hinführung zu lebenspraktischen Alltagsfähigkeiten durchaus zweckvoll die hauswirtschaftliche und handwerklich-technische Lebensführungskompetenz stärkt (WILKEN 1980, 126 ff.); und die (3.) - etwa im Sinne von Kurt Hahn (DOLATSCHEK 2002, 178-190) - durch sozial-pflegerisches und bürgerschaftliches Engagement pro-soziale Haltungen in unterschiedlichen Diensten für das Gemeinwesen fördert (etwa durch Ausbildung zum Rettungsschwimmer bei der DLRG, als Pflegehilfskraft oder als ehrenamtlicher Jugendleiter – Tätigkeiten, an die auch Jugendliche mit einer mentalen Beeinträchtigung herangeführt werden können (vgl. ZIESE und ROHLFS 2004).

Sodann hat (4.) eine schulische Freizeitbildung die Bedingungen, Möglichkeiten und Konsequenzen von Freizeit als curriculare Querschnittsthematik exemplarisch in den dafür anschlussfähigen Unterrichtsfächern zu behandeln. Daraus können sich Konsequenzen für Schul- und Klassenfahrten ergeben, die einer Erziehung zum Ferien- und Urlaubmachen dienen (WILKEN 2002b, 173 ff.).

Angesichts der im Freizeitbereich in allen Milieus vorfindbaren ‚voluntary simplicity‘ sollte bewusst gemacht werden, dass es problematisch ist, wenn die suggestiv offerierten Angebote des Freizeitmarktes und der Medien „sich nicht mehr mit ihrer Dignität zu rechtfertigen brauchen, sondern ... (wenn) es genügt, darauf zu verweisen, dass sie nachgefragt werden“ (PRANGE 2000, 266).

#### **4. Zukunftsfähigkeit beginnt heute**

Neben der didaktischen Begrenzung der schulischen Freizeitbildung auf das Exemplarische ist jedoch mit weiteren Einschränkungen bei ihrer Realisierung zu rechnen.

Es sind dies vor allem die finanziellen Engpässe der öffentlichen Hand, die sich auf die gesamte schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit auswirken. Die Verkürzung der Gymnasialschulzeit und

die Komprimierung der Schulfächer hat - etwa in Thüringen - bereits dazu geführt, dass es nur noch an zehn Prozent der achtjährigen Gymnasien ein Schulorchester gibt (GLOBNER 2004, 276).

Um die Zukunftsfähigkeit unseres Erziehungs- und Bildungssystems nicht aufs Spiel zu setzen, bedarf es zwar dringend des gesellschaftspolitisch forcierten Leitbild-Diskurses über unser Erziehungs- und Bildungssystem.

Da aber unmittelbarer Handlungsdruck besteht, erweist es sich aus pragmatischen Gründen als sinnvoll, dass die Schulen bereits jetzt sowohl mit den Trägern von Freizeit-, Sport- und Kulturangeboten kooperieren als auch mit der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendpflege sowie den Sozialdiensten der Wohlfahrtsverbände. Im Blick auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann dabei auf die Empfehlung der KULTUSMINISTERKONFERENZ aus dem Jahre 1994 zurückgegriffen werden (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1994, 493) und auf teilweise bewährte praktische Erfahrungen (vgl. BLÄTTER DER WOHLFAHRTSPFLEGE 2005).

Durch vielfältige Formen der Zusammenarbeit können sowohl Möglichkeiten eröffnet werden, schulisch erworbene Kompetenzen und Interessen in der außerschulischen Lebenswelt anzuwenden und zu vertiefen. Aber es können dort auch Kompetenzen für die Gestaltung des Lebens in der freien Zeit neu erworben werden.

Durch solche Kooperation von Schul-, Sozial- und Freizeitpädagogik bleibt zudem bewusst, dass der staatlich verantworteten Schule nicht die gesamte Erziehungs- und Bildungsverantwortung für die Zukunftsfähigkeit der nächsten Generation zugewiesen ist, sondern dass es eine pädagogische Arbeitsteilung gibt mit der Familie, den Trägern der Jugendarbeit und der Jugendhilfe.

Nicht zuletzt ist die Arbeitsteilung mit außerschulischen Trägern und ihren informellen Lernangeboten auch deshalb wichtig, um

einer totalen schulisch-formalen „Pädagogisierung“ der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen vorzubeugen (vgl. PÖGGELER 2003).

## **5. Ausblick**

Zur Ausbildung einer zukunftsorientierten Lebensführungskompetenz bedarf es der anhaltenden Unterstützung durch eine Halt gebende Ordnung, die geeignet ist, gute Absichten in verlässliche Gewohnheiten zu transformieren - vergleichbar der punktuellen Radarkontrolle, die sich trotz ihrer Zumutung als geeignet erweist, die Selbsterziehungsfähigkeit erwachsener Verkehrsteilnehmer zu befördern.

Denn die globalen Transformationsprozesse setzen Imperative, die für Heranwachsende auch dann relevant sind, wenn der erwünschte „Bildungstrieb“ von anderen Trieben, die die Jugendzeit bestimmen, begrenzt wird.

Gerade wegen des hier vertretenen pädagogischen Realitätsprinzips benötigen junge Menschen – als die nachhaltigste Ressource unseres Landes – eine respektvoll-humane Ermutigung und eine verständnisvoll-konsequente Begleitung bei der Realisierung der ihnen zugemuteten Befähigungsprozesse. Denn Bildung in dem hier skizzierten umfassenden Sinn ist nur mit ihnen, nicht gegen sie möglich. Deshalb benötigt die junge Generation Zeit zur Entwicklung ihrer individuellen Selbstbildungskompetenz.

Im schulischen Kontext sind darum die Lehrkräfte gefordert, die Unterrichtsinhalte ihrer Fächer immer wieder als Herausforderung erfahrbar zu machen, deren Bewältigung – auch wenn es anstrengend ist - Freude macht und als sinnvoll für die eigene Lebensgestaltung erlebt werden kann.

Gerade weil die Aneignung einer zukunftsoffenen nachhaltigen Bildung vom Schüler selbst als eigenständiger Prozess geleistet werden muss, liegt in der vermittelnden Schulkultur und in dem

Verhalten der Lehrkräfte, die sie repräsentieren, ein Schlüssel zum schulischen Lernerfolg.

Wie die jeweilige Schulkultur sich auf die Haltung des Lehrkörpers auswirkt, so beeinflusst das Lehrerverhalten – im Guten wie im Schlechten – die Erziehung zur Anstrengungsbereitschaft und damit die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern, die nicht nur als rationale Wesen, sondern insbesondere auch als affektive und auf Sozialbindung angewiesene Individuen respektiert werden wollen.

Eine zukunftsorientierte schulisch zu vermittelnde allgemeine Bildung, die wechselseitig auf Beruf und Freizeit bezogen ist und die auf kompetente Teilhabe und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen, des wissenschaftlichen, des kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens zielt, eine solche zukunftsorientierte Bildung sollte generalistische und spezialistische Anforderung didaktisch in ein angemessenes Verhältnis bringen.

Bezogen auf die jeweilige Schulform könnte dazu ein spezialistisches Kerncurriculum mit einem alterungsresistenten Fundament an Wissensbeständen und Denkhaltungen dienen, das im Leistungsniveau nur wenig differenziert ist und das durch ein breites generalistisches Additum von interessenbezogenen und zukunftsfähigen Wahlfächern arrondiert wird.

Gerade diese frei gewählten Fächer besitzen auf Grund ihrer interessegeleiteten Inhalte besonders günstige Voraussetzungen für eine hochmotivierende Betätigungsbelohnung und für Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Die dadurch bewirkte Motivation, die nicht nur Bedingung für Lernen, sondern auch Ergebnis von Lernen ist (vgl. WEINERT 1998, 118), kann sich transferbildend auf die übrigen Unterrichtsaktivitäten auswirken.

Insbesondere aber kann diese Motivation jene Anstrengungsbereitschaft fördern, die als persönlichkeitsbildende Schlüsselkompetenz

basierend ist für eine erfolgreiche Lebensführung in einer ungewissen Zukunft.

## Literatur

- AHRBECK, B.: Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart 2004
- BANGO, J.: Die Autopoiesis der Sozialarbeit. In: Soziale Arbeit. 53. Jg., 8/2004, 296-302
- BAETHGE, M.: Auf dem Weg zum Kernberuf? Duales Ausbildungssystem herausgefordert. In: SCHÜLER 2000 Arbeit. Seelze 2000, 78-81
- BLÄTTER DER WOHLFAHRTSPFLEGE – Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit – 152. Jg., 2/2005
- DOLATSCHECK, M.: Erlebnispädagogische Ansätze. Augsburg 2002, 178 – 190
- FROMME, J./MEDER, N.: Pädagogik der Freizeit und Medien. In: POPP, R./SCHWAB, M. (Hg.): Pädagogik der Freizeit. Baltmannsweiler 2003, 195-218
- GLOßNER, H.: Baustelle Gymnasium. Die G8-Reform aus der Praxis-Perspektive. In: Nachrichten der Ev.-Luth. Kirche in Bayern. 59. Jg., 9/2004, 272-278
- HERRLITZ, H-G.: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. In: HORN, K. P./RITZI, Chr. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler 2001, 127-131
- HERZOG, W.: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern 1991
- HOFFMANN, D.: Sozialisation/Erziehung. In: HIERDEIS, H. und HUG, T. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 4. Baltmannsweiler 1996, 1374-1386.
- HOHLMEIER, M.: Den Vorsprung ausbauen. Das neue Gymnasium in Bayern. In: Nachrichten der Ev.-Luth. Kirche in Bayern. 59. Jg., 9/2004, 269-272
- HÜTHER, G.: Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann. In: Neue Sammlung. 43. Jg., 1/2003, 31-43
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 45. Jg., 7/1994, 484-494

- LENZEN, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. Jg., 6/1997, 949-966
- LUHMANN, N./LENZEN, D. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997
- OPASCHOWSKI, H. W.: Deutschland 2020. Wie wir morgen leben. Prognosen der Wissenschaft. Wiesbaden 2004
- PÖGGELER, F.: Freizeiterziehung in der Ganztagschule. In: Spektrum Freizeit. 25. Jg., I/2003, 21-30
- PRANGE, K.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler 2000
- WEINERT, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München 1998, 101-125
- WILKEN, U.: Beruf, Freizeit und Behinderung. Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung im Rehabilitationsprozeß bei Körperbehinderten mit Lernbehinderung. Bonn 1980
- WILKEN, U.: Selbstbestimmung und soziale Verantwortung. Gesellschaftliche Bedingungen und pädagogische Voraussetzungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Marburg 1996, 41-48
- WILKEN, U.: Die Rückgewinnung einer sozialen Gerechtigkeitsperspektive angesichts von Individualisierung und Ökonomisierung des Sozialen. In: GREVING, H./GRÖSCHKE, D. (Hrsg.) Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 2002a, 57-87.
- WILKEN, U. (Hg.): Tourismus und Behinderung. Ein sozial-didaktisches Kursbuch zum Reisen von Menschen mit Handicaps. Neuwied 2002b
- ZELLMANN, P.: Arbeit, Erholung und Zeit zum Leben. In: Spektrum Freizeit. 24. Jg., I/2002b, 112-122

ZIESE, K. und ROHLFS, S.: Grundausbildung zur Jugendleiterin für Mädchen und junge Frauen mit Lernbehinderung. Qualifizierungsprojekt für ehrenamtliche Mitarbeiterinnen. In: impulse – Fachzeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung. Ausgabe Nr. 31, Oktober 2004, 8-15

Zu zitieren als:

WILKEN, Udo: Lernen für das Leben: Aspekte einer zukunftsorientierten Bildung für Beruf und freie Zeit – Herausforderungen angesichts unterschiedlicher Lernausgangslagen, in: Heilpädagogik online 01/06, 3-20

[http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik\\_online\\_0106.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik_online_0106.pdf),

Stand: 06.01.2006

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Ines Horst

## **Die Bewertung der Lebensqualität im Bereich Wohnen aus der Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung**

**Der Artikel beruht auf einer qualitativen Studie zur Lebensqualität im Bereich Wohnen für Menschen mit geistiger Behinderung in Sachsen-Anhalt. Ausgehend vom Modell der Lebensqualität nach SEIFERT (1997) wurden Menschen mit geistiger Behinderung und deren Betreuer in verschiedenen Wohnformen eines Trägers der Behindertenhilfe in Sachsen-Anhalt interviewt. Ausgewählte Ergebnisse der Studie werden vorgestellt und im Zusammenhang mit bereits vorliegenden Untersuchungen diskutiert.**

***Schlüsselwörter:*** qualitative Studie, Lebensqualität, Wohnen, Menschen mit geistiger Behinderung

**The article is based upon a qualitative research investigating the influence of residential conditions on the quality of life of mentally handicapped people in Sachsen-Anhalt. Handicapped people as well as caring staff were interviewed on the basis of the model of quality of life according to SEIFERT (1997). The interviewed people live in different types of home run by a handicapped-supporting institution in Sachsen-Anhalt. Assorted results of the study are introduced in the article and discussed with reference to already existing researches.**

***Keywords:*** qualitative research, quality of life, residential conditions, people with mentally handicap

### **Einleitung**

Ein wesentlicher theoretischer Ausgangspunkt der qualitativen Studie, die in verschiedenen Wohnformen (Wohnheim; Trainingswohnen; Intensiv betreutes Wohnen; Mutter-Kind-Wohnen) eines Trägers der Behindertenhilfe in Sachsen-Anhalt (2004) stattfand, war das Modell der Lebensqualität von SEIFERT (1997), da es Ziel-

perspektiven für die pädagogische Arbeit im Wohnalltag von Menschen mit geistiger Behinderung bietet.

Innerhalb der qualitativen Studie zur Lebensqualität im Bereich Wohnen wurden mittels problemzentrierter Interviews drei Betreuer/innen (aus jeder Wohnform des Trägers einer) und sieben Menschen mit geistiger Behinderung als Bewohner (ein Pärchen aus dem Trainingswohnen; 3 Bewohner einer Wohngruppe im Wohnheim; 1 Bewohnerin aus dem Intensiv betreuten Wohnen; 1 Mutter, die mit ihren Kindern in der Eltern-Kind-Wohnung betreut wird) interviewt. Bei der Erstellung der Interviewleitfäden bezog ich mich auf ausgewählte Aspekte der LEWO (II), auf Materialien des Zentrums zur interdisziplinären Erforschung der Lebenswelten behinderter Menschen der Uni Tübingen sowie auf den Interviewleitfaden von SEIFERT (1997). Alle Gespräche wurden in voller Länge auf Tonband aufgezeichnet, vollständig transkribiert und dann einer strukturierten Inhaltsanalyse in Anlehnung an MAYRING (1990) unterzogen.

Lebensqualität setzt sich aus subjektiven und objektiven Faktoren zusammen. Die aus dem Normalisierungsprinzip folgende Konsequenz, für Menschen mit Behinderungen die gleichen Lebensstandards zu fordern wie für alle anderen Menschen, regelt vor allem die Bereitstellung der äußeren Voraussetzungen für ein Leben so normal wie möglich. Zu den objektiven Lebensbedingungen muss das subjektive Wohlbefinden der Menschen ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. DRECHSLER 2002, 2). Damit beschreibt Lebensqualität die Güte des Wechselwirkungsprozesses zwischen den individuellen Ressourcen einer Person, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den Möglichkeiten ihrer Erschließung und Nutzung (vgl. RICHARDT 2003). SEIFERT stellt bei der Bewertung von Lebensqualität die subjektive Einschätzung durch das Individuum in den Mittel-

punkt und erarbeitet sechs Dimensionen von Lebensqualität bezüglich des Wohnens, die miteinander in Wechselwirkung stehen und sich von innen nach außen entfalten.

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews wurden die Dimensionen von SEIFERT zum Teil erweitert und Unterkategorien gebildet, um differenzierter Einblicke in die Reflexionen der Menschen mit geistiger Behinderung darstellen zu können.

## **Darstellung und Diskussion ausgewählter Untersuchungsergebnisse**

### **1. Kurzvorstellung der Einrichtung und Wohnformen**

Das Wohnheim wurde in einem kleinen Ort 1998 eröffnet und bietet ein Zuhause für vierzig erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung, davon sind 20 männlich und 20 weiblich, das Durchschnittsalter beträgt 34 Jahre. Es umfasst vier Wohnbereiche. Insgesamt stehen 24 Einzelzimmer sowie 8 Doppelzimmer zur Verfügung.

Seit 1999 wird eine Gruppe im Wohnheim auf eine noch selbstständigere Lebensführung vorbereitet, diese Wohnform wird im Folgenden mit Trainingswohngruppe (TW) bezeichnet, auch wenn es im juristischen Sinne keine eigenständige Form ist und im Haus entstanden ist, um Bewohnern die Möglichkeit zu geben, sich auf das Intensiv betreute Wohnen (IBW) vorzubereiten.

Zur Grundausstattung der Ein-Raumwohnungen im Wohnheim gehören ein TV- und Telefonanschluss, ein Bett, ein Kleiderschrank sowie eine Nasszelle mit Dusche und WC. Für die Bewohner des Hauses existieren umfangreiche Möglichkeiten in der Freizeitgestaltung. So kann der Multifunktionsraum im Obergeschoss für Feiern, sportliche Betätigungen, Diskos/Karaoke, aber auch

gleichzeitig für erholsame und entspannende Aktivitäten genutzt werden. Gern in Anspruch genommen wird das Angebot zum Snocelen. Weitere Angebote zur Freizeitgestaltung sind Fußball, Basketball, Aerobic, Schach oder Gartengestaltung.

Das Intensiv betreute Wohnen (IBW) befindet sich in der Stadt und wurde 2001 eröffnet. Zum Stadtzentrum sind es zu Fuß ca. fünfzehn Minuten. In der Nähe des Hauses befinden sich ausreichend Einkaufsmöglichkeiten und andere Dienstleistungsträger. Die Einraum - Wohnungen sind saniert und besitzen einen hohen Wohnstandard. Ausgestattet mit Miniküche (Kühlschrank, E-Herdplatten etc.), TV und Telefonanschluss, einer Schlafcouch, einem Kleiderschrank sowie separatem Bad (Dusche und WC) sind optimale Grundvoraussetzungen geschaffen worden, um eigenverantwortliches Wohnen praktizieren zu können. Insgesamt gehören dazu achtzehn Wohnungen, die auf zwei Etagen zu jeweils neun Mietparteien aufgeteilt sind. Beide Etagenflügel besitzen einen externen Eingang, abgetrennt zu den anderen Mietern des Hauses. Für gemeinsame Aktivitäten steht jedem abgeschlossenen Bereich ein Gruppenraum zur Verfügung. Leitgedanke der Tätigkeit der Betreuer/Betreuerinnen in dieser offeneren Wohnform ist es, den Anspruch des behinderten Menschen auf Eigenleben mit den größten Freiräumen auf Selbständigkeit, soweit es ihre Behinderung zulässt, zu sichern.

## **2. Kurzporträts der interviewten Personen**

Innerhalb des Untersuchungszeitraums (Februar - Juni 2004) wurden drei Betreuer (aus jeder Wohnform einer) und sieben Bewohner interviewt. Die Interviews dauerten zwischen 40min und 1h 30min und fanden - je nach Wunsch der interviewten Personen in dem Dienst- oder Beratungsraum des Wohnheimes oder in den Wohnungen selbst statt. Das schriftliche Einverständnis aller in-

interviewten Personen zum Mitschnitt und der Auswertung auf anonymisierter Basis liegen der Verfasserin vor.

Im Folgenden werden die interviewten Personen entsprechend der Reihenfolge der Interviews kurz vorgestellt:

Herr Morgenstern (33 Jahre alt) ist zurzeit als Betreuer im Trainingswohnen tätig. Er arbeitet seit der Gründung des Wohnheimes 1998 an der Einrichtung und hat zuvor eine Ausbildung zum Ergotherapeuten absolviert. Das Interview mit ihm fand in einer sehr offenen Atmosphäre statt. Kennzeichnend für die Interviewsituation war sein professionelles Selbstverständnis, er sieht sich als Assistent und Dienstleister im Bereich Wohnen und betrachtet Formen institutioneller Unterbringung sehr kritisch.

Frau Salz und Herr Pfeffer leben als Paar seit ca. 2 Jahren im Trainingswohnen. Beide sind im Interview sehr aufgeschlossen und interessiert, zeitweise berichten sie gleichzeitig oder ergänzen einander. Frau Salz (Jahrgang 1967) lebt seit 1998 im Wohnheim, Herr Pfeffer (Jahrgang 1975) wohnt ebenfalls seit 1998 im Wohnheim. Beide haben zuerst mit einer/m anderen Bewohner/in zusammen in Doppelzimmern gelebt und sich in dieser Zeit oft gegenseitig besucht. Dann sind sie auf eigenen Wunsch zusammengezogen. Gegenwärtig warten sie darauf, dass im IBW eine Paarwohnung frei wird, um noch eigenständiger leben zu können. Dies berichten sie sehr selbstbewusst.

Frau Raabe (Jahrgang 1960) arbeitet ebenfalls seit der Gründung des Wohnheimes mit. Sie bezeichnet sich selbst als Quereinsteigerin in die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen. Sie hat zunächst für ein Jahr im Wirtschaftsbereich begonnen und dann eine Betreuerstelle übernommen. Sie betont, dass sie schon immer mit

Menschen arbeiten wollte und ihr diese Arbeit mit den Bewohnern „unwahrscheinlich“ Spaß macht. Dies konnte man auch in vielen Situationen beobachten.

Herr Fischer (Jahrgang 1961) ist ein Bewohner der Wohngruppe von Frau Raabe, die ihn gebeten hatte, mit mir das Gespräch zu führen. Er wohnt seit 2001 im Wohnheim, scheint aber einen sehr engen Kontakt zu seinem ehemaligen Freundeskreis aus seinem Heimatort zu haben. Im Interview antwortet Herr Fischer immer sehr knapp und ist nur selten zu längeren Ausführungen zu bewegen.

Frau Anton ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Sie lebt seit 2001 im Wohnheim (grüne Gruppe) und war zuvor im Kinderheim. Sie wirkt sehr aufgeschlossen und mitteilsam und scheint zurzeit mit ihrem Freund eine sehr glückliche Beziehung zu haben. Während ihres bisherigen Aufenthaltes im Wohnheim bewohnte sie immer Doppelzimmer. Sie zeigt mir mit echter Begeisterung ihre eigenen Dinge in dem Zimmer und besteht auch darauf, dass wir das Interview dort führen.

Frau Ecke (Jahrgang 1957) lebte lange Zeit mit ihrer Mutter zusammen, während einer Erkrankung dieser war sie für kurze Zeit in einer Einrichtung untergebracht. Danach äußerte sie den Wunsch, in das Wohnheim zu ziehen, wo sie jetzt seit mehreren Jahren in einem Einzelzimmer lebt. Die Beziehung zu ihrer Mutter, die einerseits von großer Fürsorge und andererseits von Kontrolle und der Schwierigkeit der Mutter, die Tochter zwar als Mensch mit Behinderung, aber trotzdem als erwachsene Person zu akzeptieren, gekennzeichnet ist, durchzieht das gesamte Interview. Frau Ecke wollte unbedingt von mir interviewt werden und ihr Zimmer zeigen,

obwohl dies an dem Abend nicht geplant war. Im Interview berichtet sie von selbst sehr ausführlich.

Frau Donth ist Betreuerin im IBW und in der Mutter-Kind-Wohnung. Sie arbeitete vor ihrer Tätigkeit im Wohnheim mit Kindern, machte dann eine Umschulung zur Heilpädagogin und ist seit 1999 bei dem Träger tätig. Sie arbeitete dort zunächst im Wohnheim und wechselte im Januar 2001 zum IBW, als dort die Mutter-Kind-Betreuung eingerichtet wurde. Ihr gefällt die Arbeit im Betreuerteam. Zwiespältig erlebt sie - selbst Mutter einer Tochter - die Mutter-Kind-Betreuung, dies wird an verschiedenen Stellen im Interview deutlich. Auch dieses Interview war durch große Offenheit gekennzeichnet.

Frau Heinze, die große Schwester von Frau Anton, ist 27 Jahre alt. Sie wohnte zunächst im Wohnheim, nahm dort am Trainingswohnen teil und zog im Januar 2001 in das IBW um. Sie wirkte vor dem Interview sehr aufgeregt und zeigte mir zu Beginn mit Stolz ihre Wohnung, in der wir auch das Interview führten. Während des Interviews stotterte sie zeitweise sehr stark, trotzdem schien sie Freude an dem Gespräch zu haben, an einigen Stellen lachte sie herzlich und freute sich, mir über bestimmte Dinge (z.B. Urlaub mit Freund) berichten zu können.

### **3. Darstellung ausgewählter Untersuchungsergebnisse**

#### 3.1 Dimension „Soziale Beziehungen“

Die Lebenswelt aller Menschen ist wesentlich durch Art, Umfang und Qualität sozialer Beziehungen geprägt (vgl. WACKER 1998). Die Lebensqualität der Bewohner wird entscheidend von dieser Dimension bestimmt. Das Angewiesensein auf Kontakte zu anderen

Menschen und Unterstützung durch sie lässt soziale Kontakte zu einer Grundvoraussetzung menschlichen Lebens werden.

Die Einteilung der Teilkategorien folgt weitestgehend der Theorie BRONFENBRENNERS (1981) und deren Anwendung auf die Darstellung von Lebenswelten durch BAACKE (1991). In BAACKES' strukturierenden Konzept zur Erforschung von Lebenswelten steht im ökologischen Zentrum die Familie und die nächsten Bezugspersonen. Da dieses ökologische Zentrum die Entwicklung der interviewten Menschen mit geistiger Behinderung entscheidend beeinflusst hat und der biografische Hintergrund wichtig für die Bewertung der eigenen aktuellen Lebenssituation erscheint, habe ich die sozialen Beziehungen vor dem Einzug ins Wohnheim in der ersten Teilkategorie dargestellt und damit die von SEIFERT (1997) vorgeschlagenen Kategorie „Soziales Netzwerk“ um diesen Teilbereich erweitert.

#### *Soziale Beziehungen vor dem Einzug in das Wohnheim /IBW*

Die meisten Bewohner aus dem Wohnheim (grüner Bereich) sind aus Elternhäusern gekommen, die jüngste Bewohnerin lebte zuvor in einem Kinderheim und einige Bewohner sind aus anderen Wohneinrichtungen hierher gezogen. In den anderen Wohnbereichen leben auch Menschen mit geistiger Behinderung, die aus Altenpflegeheimen umgezogen sind.

Die Bewohner aus dem Trainingswohnen sind – so betont der Betreuer – alle auf eigenen Wunsch und freiwillig in diesen Bereich eingezogen. Ein Teil von ihnen lebte zuvor im Wohnheim, andere Bewohner sind gleich von zu Hause ins Trainingswohnen eingezogen oder aus anderen Einrichtungen gekommen.

Die Bewohner des Intensiv Betreuten Einzelwohnens kommen im wesentlichen aus dem Wohnheim in P. und sollten dort das Trainingswohnen schon durchlaufen haben, `die wurden fit ge-

macht, um noch selbstständiger zu leben` [Zitiert nach Interview der Betreuerin Frau Donth], daher erklären sich auch die gegenseitigen Besuche zwischen den Bewohnern des Trainingswohnens und des Intensiv Betreuten Einzelwohnen.

Vier der interviewten Menschen mit geistiger Behinderung lebten vor dem Einzug in das Wohnheim bei ihren Eltern. Meist war eine Erkrankung eines Elternteiles, das fortschreitende Alter oder der Tod eines Elternteiles die Ursache für den Einzug ins Wohnheim:

Frau Ecke (Wohnheim, grüne Gruppe) ist in einer vollständigen Familie aufgewachsen und hat eine enge Bindung zu ihrer Mutter. Ihr Vater ist noch vor der Unterbringung im Wohnheim gestorben. Sie hat einen Bruder, der inzwischen verheiratet ist und eigene Kinder hat. Sie kennt diese Familie und hatte und hat anscheinend engen Kontakt, der für sie wichtig ist.

Herr Fischer (Wohnheim, grüne Gruppe) lebte mit seiner Schwester zunächst mit beiden Elternteilen, dann mit seiner Mutter in W.. Dort hat er feste Freunde, mit denen er zu den Fußballspielen der Region fuhr und fährt. Er kam - genau wie seine Schwester - nach dem Brand des Hauses ins Wohnheim:

I: „Und können Sie sich noch erinnern, warum sind Sie von zu Hause ausgezogen?“

F: „Durch einen Brand. Na. Der Dachstuhl oben. Da hat der Dachstuhl gebrannt.“

I: „ Und da konnten Sie da nicht mehr wohnen?“

F: „ Ja.“

(Interview Herr Fischer)

Herr Pfeffer (TW) ist nach dem Tod seines Vaters auf seinen eigenen Wunsch von seiner Mutter ins Wohnheim gezogen.

I: „Und warum sind sie hier eingezogen? Wollten sie das selber?“

P: „Ja. Weil ich keinen Vati mehr hab. Der ist an Herzversagen im Krankenhaus verstorben.“  
(Interview Herr Pfeffer)

Frau Salz (TW) zog auf eigenen Wunsch von ihrer Mutter ins Wohnheim, da sie scheinbar zu Hause „weniger Freiheiten“ hatte und betont, jetzt im Wohnheim wenigstens ihre Ruhe zu haben.

„Da war ich auch bei meiner Mutti, da hat sie mir auch manchmal nicht so gefallen. ...mm- da durfte ich nicht-wenn sie so .... - da konnte ich nicht (überlegend, sehr verlangsamte Sprache, immer wieder neu ansetzend) wenn se so Frauen und Männer so zeigen - da durfte ich so was nicht gucken. Da bin ich immer gleich stiften gegangen. ... Das muss eben gehen. Da habe ich wenigsten meine Ruhe.“  
(Interview Frau Salz)

Drei dieser vier Bewohner haben eine enge Verbindung zu ihrer Mutter.

Alle sieben interviewten Personen geben an, freiwillig in das Wohnheim/IBW eingezogen zu sein. Bei zwei Frauen scheint der Anlass des Einzuges auch darin begründet zu liegen, dass sie sich zu Hause „überhütet“ gefühlt haben und weniger durften als jetzt im Wohnheim.

Drei Bewohnerinnen sind aus anderen Formen der institutionellen Unterbringung in das Wohnheim bzw. in das IBW gewechselt. Sie haben alle drei sehr unterschiedliche Institutionen erlebt: Kinderheim, Altenpflegeheim, Frauenhaus und diese sehr unterschiedlich verarbeitet. Alle drei scheinen in früher Kindheit von ihren Eltern vernachlässigt worden zu sein bzw. eine von ihnen hat auch häusliche Gewalt erlebt. Gemeinsam ist ihnen, dass sie einen ständigen Wechsel von Bezugspersonen und sozialen Systemen

verkräften mussten. So hat zum Beispiel Frau Heinze (IBW) verschiedene Formen stationärer institutioneller Erziehung erlebt: Vom Jugendamt wurde sie gemeinsam mit ihren Geschwistern in einem Kinderheim für Kinder mit Beeinträchtigungen untergebracht; die Wahrheit über ihre Eltern verschwieg man ihr und erklärte, die Mutter sei tot.

„Ich habe keine Eltern. Vorher war ich nämlich in der Wilhelmshöhe. (Dies war ein Kinderheim für behinderte Kinder. Anm. d. Verf.) Wir waren nämlich alle drei zusammen da drinne gewesen. Erst war ich weg, dann dann mein Bruder und dann war meine Schwester ganz alleine und die hat gequäkt.“

Anschließend wohnte sie in einer betreuten Jugendwohngruppe (Aussage der Betreuerin) und danach wurde sie von ihrer gesetzlichen Betreuerin in dem Altenpflegeheim in H. untergebracht.

„Da war ich im Pflegeheim, im Pflegeheim war ich. War nicht besonders (Antwort kam leise, schnell und ohne jegliches Stottern, Anm. d. Verf.) ... als ich aus dem ... (wahrscheinlich Kinderheim, Anm. der Verf.) weg kam- da hat mich meine Betreuerin dorthin geschafft (stottert wieder extrem, Anm. der Verf.)... In das Pflegeheim in H.“  
(Interview Frau Heinze)

Von dort zog sie ins Wohnheim nach P., wo sie gemeinsam mit ihrem Freund in einem Doppelzimmer lebte. Diese Beziehung beschreibt sie rückblickend als schwierig: „Mit dem war es nämlich nicht ganz so einfach. Der hat nämlich nur gesoffen und alles – das will ich dir jetzt aber nicht erzählen.“, war aber für sie nach dem ständigen Wechsel von Institutionen, sozialen Systemen und Betreuern sowie der Trennung von ihren Geschwistern eine wichtige Erfahrung. Der lange Aufenthalt in verschiedenen Institutionen ist

sicher eine mögliche Erklärung dafür, dass sie zunächst im Interview erklärt, dass sie keine Eltern habe - sie kann sich vielleicht nicht an eine elterliche Beziehung erinnern oder hat diese Erfahrungen verdrängt - später aber antwortet, dass ihre Mutter tot sei und ihr Vater noch lebe. Wichtig für sie ist, dass sie mit ihrer Schwester und ihrem Bruder zuerst gemeinsam im Kinderheim war und dann aufgrund ihres Alters das Kinderheim als Erste verlassen musste. Sie fühlt sich als „Älteste“ für die beiden anderen mitverantwortlich und scheint sehr an ihnen zu hängen.

Als nächste Teilkategorien habe ich die Beziehungen der Bewohner zur Wohngruppe und den Betreuern dargestellt. Diese Beziehungen gehören zu dem ökologischen Zentrum der interviewten Personen.

#### Soziale Beziehungen im Wohnheim zur Gruppe der Bewohner/innen

Innerhalb des Wohnheimes spielen die sozialen Beziehungen zwischen den Bewohnern und den Mitbewohnern eine entscheidende Rolle für das subjektive Wohlbefinden.

In der Wohngruppe von Frau Raabe im grünen Bereich leben zurzeit 6 Frauen und 4 Männer zwischen 20 und 53 Jahren. Die Bewohner verstehen sich gut miteinander, was unter anderem auch darin zum Ausdruck kommt, dass sie aus eigener Entscheidung (bis auf eine Bewohnerin) gemeinsam wirtschaften und die Mahlzeiten gemeinsam einnehmen sowie auch Urlaubsfahrten als Gruppe unternehmen. Die Bewohner haben Schwierigkeiten im Umgang mit einer psychisch-kranken Mitbewohnerin.

Im Trainingswohnen leben 10 Bewohner im Alter von 20 bis Ende 40, darunter sind auch zwei Pärchen und eine Bewohnerin, die transsexuell ist. Der Betreuer berichtet, dass eine Grüppchenbildung zu beobachten ist:

„Es gibt welche, die können gut miteinander und es gibt welche, die können nicht so gut miteinander. Und die genießen dann miteinander die Mahlzeiten.“

(Interview Herr Morgenstern)

Im Intensiv Betreuten Einzelwohnen wohnen auf der mittleren Etage neun Bewohner, die zwischen 22 und 54 Jahren alt sind. Auch hier haben sich Grüppchen herausgebildet, die sich zum gemeinsamen Kaffeetrinken, Computer- oder Dartspielen treffen. Insgesamt scheinen sich aber die Bewohner untereinander sehr gut zu verstehen, dies ist aber auch damit zu erklären, dass die Rückzugsmöglichkeit in die eigene Wohnung ständig vorhanden ist und jeder damit für seinen eigenen Bereich verantwortlich ist.

Insgesamt scheinen sich nach Aussagen der interviewten Bewohner alle gut miteinander zu verstehen, wobei die Konflikthäufigkeit im Umgang mit einzelnen Bewohnern im „normalen Wohnheimbereich“ am größten ist. Die Bewohner aus dem Wohnheim (grüne Wohngruppe) erzählen alle über eine bestimmte Person, mit der sie aufgrund ihres Verhaltens nicht klar kommen und beschreiben ihr konkretes Verhalten; die folgenden Zitate aus der grünen Wohngruppe sollen dies verdeutlichen:

I: „Und wie verstehen Sie sich mit ihren Leuten in der Gruppe?“

E: „Ja, gut. Mit manchen nicht. Die Susanne – die fliegt immer aus der Rolle, Andrea, die mit mir vorne saß - mit der kann ich mich gut verstehen und mit Anke Schmidt – wo Sie vorhin waren - mit die kann ich mich gut verstehen- fast mit allen kann ich mich gut verstehen.“

(Interview Frau Heinze)

I: „Verstehen Sie sich mit allen in ihrer Gruppe?“

F: „Na.“

I: „Und Sie verstehen sich wirklich mit allen in der Gruppe gleich gut?“

F: „Na. Nur mit Susanne nicht so.“  
I: „Mit Susanne nicht so. Warum nicht so?“  
F: „Nee. Weil die immer rumbläkt.“  
(Interview Herr Fischer)

I: „Verstehen Sie sich mit den anderen, Annett?“  
A: „Ja.“  
I: „Bloß mit Susanne nicht?“  
A: „Nee.“  
I: „Was denken Sie, warum sie sich mit Susanne nicht so gut verstehen?“  
A: „Ä - weil die hat meinen Freund schon mal angeschrien.“  
(Interview Frau Anton)

Frau Heinze, die zuerst im Wohnheim lebte und jetzt im IBW ist, erzählt, dass es im Wohnheim lauter war und es mehr Streit gegeben hat. Im IBW gibt es weniger Streit und wenn „Da tun wir das besprechen und dann geht’s alles seinen Gang.“ Markus, ein gerade neu eingezogener Bewohner (14 Tage) im IBW, erzählt während einer offenen Gesprächsrunde über die gleiche Erfahrung.

### Soziale Beziehungen im Wohnheim: Bewohner/in - Betreuer/in

In der „normalen“ Wohngruppe leben 10 Bewohner mit drei Betreuern, davon ist ein Betreuer männlich. Die Beobachtungen im Gruppenalltag und die Art und Weise, wie die Betreuerin über ihre Bewohner berichtet, lassen auf einen respektvollen und partnerschaftlichen Umgang schließen. Von Seiten der Betreuerin wird den Bewohnern Akzeptanz und Annahme entgegen gebracht, die Arbeit ist durch eine starke Individualisierung gekennzeichnet.

Im Trainingswohnen werden die 10 Bewohner von einem reinen Männerteam betreut (3 Männer). Auch hier kann man von einer starken Individualisierung sprechen:

„Wir als Betreuer stehen für jeden zur Verfügung, aber die Bewohner und Bewohnerinnen suchen sich gezielt ihre Kontaktpersonen aus, mit denen sie bestimmte Probleme abhandeln und mit denen sie es nicht machen möchten. Und so ist es in Ordnung.... Das Problem möchte ich mit dir nicht klären, sondern mit dem Kollegen. Die Bewohner entscheiden darüber.“

Die Beziehung zwischen ihm und den Bewohnern schätzt Herr Morgenstern selbst wie folgt ein:

„Ich denke, es ist gut so, wie es sich jetzt gestaltet. Es ist normal. Ich empfinde - es ist auch eine Schwierigkeit in dem Arbeitsfeld - Nähe und Distanz zu wahren - ich habe das Gefühl, es ist ein normales Verhältnis - es gibt Bewohner, mit denen komme ich sehr gut aus. ... Dennoch denke ich, ich bin ersetzbar. Und für die Bewohner ist es auch gut so, dass da keine großen Abhängigkeiten entstehen.“

Aus der Perspektive der interviewten Menschen mit geistiger Behinderung stellt sich das Verhältnis wie folgt dar: Alle teilen in den Gesprächen mit, einen guten Kontakt zu ihrem Betreuerteam zu haben. Alle Bewohner erzählen, dass sie mit Fragen und Problem nicht zu einem bestimmten Betreuer gehen, sondern immer zu dem Betreuer, der gerade da ist.

I: „Gehen Sie zu einem bestimmten Betreuer?“

P: „Immer die da sind.“  
(Interview Herr Pfeffer)

I: „Gibt es einen Betreuer, zu dem du dann besonders hingehst, oder ist es dir egal?“

H: „Es ist egal.“  
(Interview Frau Heinze)

Frau Ecke (grüne Wohngruppe) hat einen guten Kontakt zu den Betreuern und findet alle gleichermaßen „nett“.

I: „Und wie ist es mit den Betreuern, gibt es da auch etwas, was Sie sich wünschen würden?“

E: „Mit denen bin ich eigentlich zufrieden. Die sind alle nett. Auch Frau Raabe.“

(Interview Frau Ecke)

Herr Pfeffer und Frau Salz (TW) berichten, dass sie sich bei Alltagsproblemen an ihre „nur“ männlichen Betreuer wenden können. Wenn Frau Salz aber mit einer Frau sprechen möchte, ist dies möglich. Bei größeren Problemen und Wünschen (z.B. Zusammenziehen, Umzug in eine selbstständigere Lebensform, schwerwiegende Partnerkonflikte) gehen sie direkt zur Leiterin der Einrichtung. Die Aussagen zu den gemeinsamen Erlebnissen mit ihren Betreuern verdeutlichen, dass sie mit ihnen einen gleichberechtigten und partnerschaftlichen Umgang pflegen. Allerdings kritisieren die beiden, dass die Situation für persönliche Gespräche mit den Betreuern häufig schwierig ist, da sie dabei selten ungestört bleiben, andere Bewohner dazu kommen und „mithören“ können.

S: „Wenn man mal mit den Männern reden will, da kommen die anderen immer dazu, da horchen sie auch immer mit.“

I: „Da hätten sie es auch mal gerne, dass jemand mit ihnen länger alleine redet ohne dass jemand mit hört.“

S: „Ja.“

(Interview Herr Pfeffer/Frau Salz)

Frau Heinze (IBW) scheint einen sehr persönlichen Kontakt zu ihren Betreuern aufgebaut zu haben, was u.a. dadurch zum Ausdruck kommt, dass sie für die Betreuerin ein eigenes Geburtstagsge-

schenk kauft und für einen anderen Betreuer Kaffee mitkocht. In einem anderen Zusammenhang berichtet sie, dass eine Betreuerin häufig mit ihr und ihrem Freund gemeinsam Abendbrot isst. Sie versteht sich nach eigener Aussage mit allen gleich gut und kann sich bei Sorgen und Problemen „ihr Herz“ bei den Betreuern ausschütten: „Ja, da wird erst alles ausgekaspert und dann wird’s alles geklärt.“

### Soziale Beziehungen: Paarbeziehungen

In den Paarbeziehungen gibt es bezüglich der Häufigkeit innerhalb der einzelnen Wohnformen keine Unterschiede. Nach Angaben der Betreuerin im Wohnheim haben bezüglich ihrer Wohngruppe von zehn Bewohnern sieben einen festen Partner. Von den sieben interviewten Menschen mit geistiger Behinderung teilen fünf im Gespräch mit, einen festen Freund/ eine feste Freundin zu haben. Diese fünf Personen scheinen in ihrer derzeitigen Partnerschaft glücklich zu sein und äußern den Wunsch, auch weiterhin zusammen leben zu können bzw. perspektivisch zusammen ziehen zu können.

Dass die Betreuer ganz im Sinne des Normalisierungsprinzips den Partnerschaften offen gegenüber stehen und gegenseitige Besuche und Übernachtungen gestatten und zum Teil sogar unterstützen, trägt entscheidend zum sozialen Wohlbefinden und damit zur Erhöhung der Lebensqualität der Bewohner bei.

Ein Paar lebt innerhalb der Wohngruppe seit 2 Jahren in einem Doppelzimmer zusammen und scheint nach der Aussage der Betreuer „gut miteinander auszukommen.“

Eine 32 Jahre alte Frau, die erst neu ins Wohnheim eingezogen ist, hat einen Freund in Lützen und besucht sich regelmäßig gegenseitig mit ihm.

B: „Entweder fährt sie nach Lützen – sie ist allerdings nicht so mobil, dass sie mit den öffentlichen Verkehrsmitteln fahren kann- da wird es so geregelt- die regeln das selber so - dass das über Taxi geht.“

I: „Darf der Freund auch hier mit übernachten?“

B: „Wenn er angemeldet ist, darf er hier mit übernachten.“

I: „Hat er das schon einmal genutzt?“

B: „Ja, er hat es schon genutzt. Er ist Rollstuhlfahrer und dann wird das auch von zu Hause aus geregelt, dass er gebracht wird ins Wohnheim.“

I: „Er lebt bei seinen Eltern?“

B: „Nein, er lebt allein, aber die Eltern kümmern sich eben intensiv um den Sohn.“

In diesem Zitat wird die akzeptierende, offene und unterstützende Haltung der Betreuerin gegenüber Paarbeziehungen deutlich, aber auch, wie wichtig für diese Frau ihr Freund von außerhalb ist. Ein Mann aus dieser Wohngruppe hat eine Freundin im IBW und Frau Raabe als Betreuerin scheint sich darüber zu freuen, dass diese Beziehung zwischen den schon älteren Menschen gewachsen ist:

„Ich habe einen Bewohner in der Gruppe - er hat seine Verlobte im intensiv betreuten Einzelwohnen - ich muss sagen, sie sind beide schon älter - und das war am Anfang nicht so intensiv- aber jetzt ist es so, dass es zur Regelmäßigkeit wird - vorwiegend das Wochenende verbringt er dann in Weißenfels und fühlt sich dort auch wohl. Umgedreht ist es nicht so, sie kommt eher selten hier her – weil das ist auch aus medizinischer Sicht nicht so einfach ist..“

(Interview Frau Raabe)

Ausführlich berichtet sie außerdem noch von Frau Anton, die einen Freund von außerhalb hat, der sie regelmäßig im Wohnheim besucht. Problematisch für die Betreuerin scheint der unbedingte Kinderwunsch der zwanzigjährigen Frau Anton zu sein, positiv ist

hier anzumerken, dass sich das Betreuersteam mit dem Kinderwunsch bewusst auseinandersetzt, Frau Anton ernst nimmt und sich bemüht, mit ihr einfühlsam zu arbeiten.

In der Trainingswohngruppe leben zwei Pärchen, eines davon ist verheiratet. Da hier die Grundhaltung der Betreuer bezüglich der Möglichkeit und Bedeutung, die sie Paarbeziehungen für Menschen mit geistiger Behinderung zumessen, besonders deutlich zum Ausdruck kommt, soll für diese Teilkategorie Herr Morgenstern (Betreuer im TW) zitiert werden:

„In unserem Trainingswohnbereich lebt das einzige verheiratete Paar geistig behinderter Menschen der ... (des Trägers; Anm. d. Verf.) - die haben hier geheiratet - ohne fremde Hilfe- alles alleine gemacht, die haben hier im Wohnheim geheiratet (Stolz und Freude schwingt in der Stimme mit, Anm. der Verf.) Bei uns in der Wohngruppe müssten sie jetzt anderthalb bis zwei Jahre sein. Sie sind aber jetzt schon seit über einem Jahr verheiratet. Er ist Anfang 40 und sie ist Ende dreißig.“

I: „Wie sieht es mit Kinderwunsch aus?“

M: „Es ist alles möglich.“

(Interview Herr Morgenstern)

Von den sieben interviewten Menschen mit geistiger Behinderung teilen vier im Gespräch mit, einen Freund/Freundin aus dem Wohnheim zu haben. Eine Bewohnerin hat einen Freund außerhalb und die beiden anderen äußern sich nicht bzw. sagen, keinen Freund/Freundin im Wohnheim zu haben, obwohl die/der jeweilige Partner und die Betreuer/innen davon berichten. Die fünf Personen, die über Partnerschaften berichten, scheinen in ihrer derzeitigen Situation sehr glücklich zu sein und wünschen sich, auch weiterhin zusammen wohnen zu können bzw. zusammen ziehen zu können. Frau Anton (grüner Wohnbereich) hat einen festen Freund, der nicht im Wohnheim lebt.

A: „(Laut) Der da oben ist. (zeigt auf ein Foto) Das ist meiner.“  
I: „Das ist Ihr Freund?“  
A: „Ja“  
I: „Wie oft sehen Sie sich?“  
A: „Na morgen sehen wir uns und donnerstags und Samstag und Sonntag.“  
I: „Und hat Ihr Freund schon einmal mit hier geschlafen?“  
A: „Nö. Aber zu meinem Geburtstag schläft er hier.“  
I: „Und haben Sie schon mal mit bei Ihrem Freund geschlafen?“  
A: „Nö.“  
I: „Und besuchen Sie ihn manchmal auch?“  
A: „Ich weiß nicht, wo er wohnt ...“  
I: Wenn Ihr Freund kommt- da gehen Sie mit ihm hier spazieren- um 6 essen Sie mit der Gruppe Abendbrot und dann“  
A: „Und dann kuscheln wir uns.“  
I: „Sie haben Ihren Freund wohl sehr lieb?“  
A: „Na.“  
I: „Und wie alt ist er?“  
A: „18, er wird ... 19. Der ist jung wie ich.“  
I: „Fast gleich alt. Und wohnt er noch bei seinen Eltern?“  
A: „Ja.“  
I: „Aber er hat Sie noch nie zu sich eingeladen?“  
A: „Nö.“  
I: „Möchten Sie da gern mit hin?“  
A: „Ja.“  
I: „Er kommt zweimal in der Woche. Kommt er auch am Wochenende?“  
A: „Ja, am Wochenende kommt er auch.“  
I: „Hier oben mit ins Zimmer darf er?“  
A: „Ja.“  
(Interview Frau Anton)

Sie hat zurzeit einen intensiven Wunsch nach einem Kind, den sie verbal äußert und im intensiven Spielen mit einer Babypuppe zum Ausdruck bringt:

I: „Möchten Sie einmal ein Baby?“  
A: „Ja.“

I: „Warum?“

A: „Da kann ich immer“ (sehr undeutlich- „mit spielen“ oder so ähnlich, Anm. der Verf.)

I: „Sie mögen kleine Kinder?“

A: „Ja.“

I: „Kennen Sie irgendjemanden, der ein Baby hat im Moment?“

A: „Nein. Ich will aber bald mein eigenes.“

I: „Was denken Sie, wenn hier jetzt ein Baby wäre, wie das jetzt schreien würde.“

A: „Das schreit nicht.“

I: „Das hier schreit nicht. Aber ein richtiges Baby schreit.“

A: „Nee ...“

I: „Aber das Baby macht doch auch viel Arbeit.“

A: „Ich muss doch nur den Schnuller rein stecken, dann hört es auf.“

(Interview Frau Anton)

Meiner Meinung nach hat Frau Anton zum Zeitpunkt des Interviews keine Vorstellungen, welche Verantwortung sie mit einem Baby übernehmen und wie sich ihr Leben verändern würde. Sie scheint darin eher etwas zu sehen, was sie zu jeder Zeit nach ihren Wünschen kuscheln und lieb haben kann und sie immer hat, wenn sie es braucht.

Frau Salz und Herr Pfeffer (TW) leben in einer partnerschaftlichen Beziehung seit 2001 zusammen. Sie haben sich schon vorher kennen gelernt – bei der Arbeit in einer Behindertenwerkstatt und auf einem Fasching. Stolz berichten sie von ihrer Verlobung. Nach dem sie im Wohnheim jeweils erst mit anderen Bewohnern ein Zimmer teilen mussten, sich aber regelmäßig besuchten, sind sie auf eigenen Wunsch zusammen gezogen. Die beiden scheinen relativ glücklich zusammen zu leben und äußerten im Gespräch den Wunsch, zu heiraten und auch in Zukunft in einer eigenen kleinen betreuten Wohnung leben zu können.

Frau Heinze (IBW) lebte im Wohnheim mit einem Partner zusammen, wobei es nach ihren Aussagen Probleme gab. Jetzt be-

wohnt sie ein Einzelzimmer und ihr neuer Freund wohnt gegenüber. Wenn sie von ihm erzählt, wirkt sie äußerst glücklich (zeigt sich in Kichern, Lachen, spontanen Freuen).

H: „Nee, Heiraten kommt nicht in Frage. Weil das ist nämlich viel zu teuer.“

I: Ach so.“

H: „Das mache ich nicht.“

I: „Heiraten nicht. Und wie sieht es mit dem Wunsch nach Kindern aus?“

H: „Nee, och nicht. Weil - vor allem nehme ich die Pille.“  
(Interview Frau Heinze)

Perspektivisch würde sie gern mit ihrem Freund zusammenziehen, am liebsten in ein Doppelzimmer in dieser Wohnform. Nach „draußen“ scheint sie nicht ziehen zu wollen.

Für das Ausleben der partnerschaftlichen Beziehungen spielen einerseits institutionelle Bedingungen eine entscheidende Rolle. Dazu gehören die Möglichkeit, zusammen zu wohnen, sich gegenseitig zu besuchen, ungestört Zeit miteinander verbringen zu können, was nicht nur räumliche Voraussetzungen betrifft, sondern auch allgemeine Regeln des Zusammenlebens der Bewohner und den Umgang zwischen Betreuer und Bewohner betrifft. Hier scheinen alle Bewohner/innen die Bedingungen als günstig einzuschätzen, allerdings wird der Wunsch nach Einzelzimmer und/oder gemeinsamer Wohnung mit der/die Partner/in vorgetragen. Die Betreuer versuchen dies, soweit wie möglich, umzusetzen bzw. die Rahmenbedingungen so zu verändern, dass partnerschaftliches Zusammenleben möglich ist.

Andererseits spielt die vorherige Sozialisation für die Gestaltung der Beziehungen eine entscheidende Rolle. Für eine Bewohnerin scheint die Beziehung zur Mutter ein Problem beim Aufbau einer Partnerschaft zu sein:

Frau Ecke hat seit ihrem Einzug zwei verschiedene Partnerschaften erlebt, im Moment hat sie einen festen Freund, mit dem sie gern zusammen ziehen würde.

Ihre Mutter ist gegen Freundschaften zu Männern und versucht diese zu verhindern.

E: „Ja , erst war ich mit U.R. zusammen. Aber jetzt hat der eine und der hat nur scheiß ... (erst leicht erschrocken, sucht Blickkontakt – wohl wegen des Wortes- lacht dann, Anm. der Verf.) der hat nur Scheiße gebaut, wollte nur ins Bette und das hat die Mutti nicht mitgemacht. Nee, das will die Mutti nicht so. Die ist irgendwie immer so komisch, das will die Mutti nicht. Die will nicht, dass ich irgendwie einen Freund nehme, und da sagen schon die Betreuer zu mir: „Mensch, du bist alt genug und du kannst machen, was du willst.“  
(Interview Frau Ecke)

Die Mutter scheint für die Tochter ständig präsent mit ihren Einschränkungen und Verboten zu sein. Die Betreuerinnen im Wohnheim dagegen wirken unterstützend.

I: „Und der R. kann Sie auch auf ihren Zimmer besuchen?“  
E: „Ja, ja aber das will die Mutti nicht - Mutti hat gesagt, ... , wenn ihr euch – wenn ihr quatschen wollt, für was habt ihr den Gruppenraum.“  
I: „Da hören doch alle mit?“  
H: (lacht) „Oder wir gehen meistens auf die Terrasse. Wo unsere Plastestühle stehen. Da können wir uns da hinsetzen und uns unterhalten. Oder bei uns im Fernsehraum.“  
I: „Aber hier im Heim hat niemand was dagegen, wenn der mit in ihr Zimmer geht?“  
E: „Nee, nee.“  
I: „Nur die Mutti, die ist doch nicht hier.“  
E: „Aber die fragt immer mal - na, ist was? Oder ist was - oder sag mir, hast du irgendein Problem? Oder so- da fragt sie doch immer.“  
(Interview Frau Ecke )

Frau E. selbst scheint sich nach einer festen Beziehung zu sehnen, vielleicht auch, um sich aus der Überhütung und Dominanz der Mutter zu befreien.

Die Menschen mit geistiger Behinderung, die im Wohnheim und im IBW leben, sind in der Regel ein Teil eines weit gespannten verwandtschaftlichen Netzes.

### Soziale Beziehungen und Kontakte zur Herkunftsfamilie

Nach Aussagen der Betreuer haben ungefähr die Hälfte von den Bewohnern des Wohnheimes regelmäßig Kontakt zu dem familiären Netzwerk, dabei ist die Intensität und Häufigkeit unterschiedlich. Trotz meiner kleinen Stichprobe decken sich die Ergebnisse mit denen von SEIFERT/FORNEFELD/KÖNIG (2001, 220 f.), die in der Auswertung zu der Feststellung kommen, dass die Hälfte der Bewohner regelmäßigen Kontakt zu Angehörigen haben.

Von den interviewten Menschen mit geistiger Behinderung, die noch Eltern oder Familienangehörige haben, besteht bei allen persönlicher und telefonischer Kontakt; wobei die Bewohner eher ihre Verwandten außerhalb des Wohnheimes besuchen als dass diese ins Wohnheim kommen. In der Untersuchung von WACKER (1998) unternehmen zwei Drittel der Befragten regelmäßig Besuche bei Verwandten.

### Soziale Beziehungen zu Freunden/Bekanntem/Professionellen außerhalb des Wohnheimes/IBW

Die Intensität und das Vorhandensein von sozialen Beziehungen zu Freunden/Bekanntem/Professionellen außerhalb der Wohneinrichtung ist in dieser Fallstudie weniger von der Wohnform als von den konkreten biografischen Erfahrungen der Bewohner abhängig. Insgesamt scheinen sich auch nach den Aussagen der Betreuer – bis auf wenige Ausnahmen – die sozialen Beziehungen nach außen auf

bestimmte Personengruppen zu beschränken: auf Menschen, die mit in der Werkstatt arbeiten, zu gesetzlichen Betreuern, zu Familienangehörigen und zu ehemaligen Mitbewohnern, die jetzt in einer anderen Wohnform leben. Zusätzliche Kontakte entstehen zum Teil über Freizeitangebote, die außerhalb des Wohnheimes angenommen werden. Diese Beziehungen scheinen aber nicht die Intensität zu erreichen, dass sie von diesen Menschen im Wohnheim besucht werden oder in deren Wohnungen eingeladen werden.

### 3.2 Dimension „Materielle Struktur“

Zu den materiellen Aspekten, die das materielle Wohlbefinden als Teil der Lebensqualität nach SEIFERT/FORNEFELD/KÖNIG (2001, 236 ff.) besonders beeinflussen, gehören u.a. die Ausstattung und Umgebung der Einrichtung (Außenanlagen, Infrastruktur), persönliches Eigentum und Räumlichkeiten (eigenes Zimmer, Gemeinschaftsräume) sowie die zur Verfügung stehende Transportmittel (öffentliche Verkehrsmittel, hauseigene Fahrzeuge).

Im Vergleich zu der bundesdeutschen Wohnsituation für Menschen mit geistiger Behinderung kann die materielle Ausstattung des Wohnheimes und des Intensiv Betreuten Wohnens als gut bzw. sehr gut bezeichnet werden. WACKER (1998, 301) berichtet bezüglich der Unterbringung von Menschen mit geistiger Behinderung und Mehrfachbehinderungen, dass nur 38% von ihnen ein Einzelzimmer bewohnen dürfen und sie zugleich die einzige Gruppe unter allen Heimbewohnern darstellen, die noch in Vier- und Mehrbettzimmern wohnen muss.

Im IBW bewohnen alle Bewohner eine Einraumwohnung, im Wohnheim sind es 24 Einzelzimmer und 8 Doppelzimmer, wobei man bemüht ist, diese Doppelzimmer an Lebensgemeinschaften zu vergeben (im Trainingswohnen ist dies auch vollständig gelungen) oder die Bewohner an der Entscheidungsfindung, wer mit wem das

Zimmer teilen muss, aktiv zu beteiligen. Dennoch ist gerade hier die Unzufriedenheit der Betreuer und Bewohner zu spüren: der Wunsch nach einem Einzelzimmer wird von der interviewten Frau, die sich mit einer anderen Frau ein Zimmer teilen muss, deutlich vertreten. In diesem Sinne ist es sicher wünschenswert, in der nächsten Zukunft Doppelzimmer nur noch an Pärchen bzw. auf den ausdrücklichen Wunsch der beiden Bewohner zu vergeben, damit kann das subjektiv erlebte materielle Wohlbefinden erheblich gesteigert werden.

In Verbindung mit der Wohnsituation betrachtet WACKER (1998) die sanitäre Ausstattung kritisch, nach ihren Angaben sind nur in rund 60% der Einzel- und Zweibettzimmer Waschbecken vorhanden, in Zimmern mit mehr Bewohnern ist dies nur noch in 45% bis 36% der Fall.

„Bad und Dusche finden sich sehr selten in Bewohnerzimmern; etwa jedes siebte Einzel oder Zweibettzimmer verfügt über diese Ausstattung, 4% der Dreibettzimmer und 6% der Zimmer mit vier und mehr Betten. Eine eigene Toilette kann nur in 15% der Einzelzimmer und 27% der Zweibettzimmer genutzt werden...“ (WACKER (1998, 302).

Auch diesbezüglich ist die Ausstattung der untersuchten Einrichtung über dem Durchschnitt: Alle Zimmer verfügen über eine Nasszelle mit Dusche, Waschbecken und Toilette; nur spezielle körperbehindertengerechte Bäder werden gemeinsam von maximal 2 Bewohnern genutzt.

Sowohl im Wohnheim als auch im IBW hat jede Gruppe von Bewohnern einen Gemeinschaftsraum zur Verfügung, der außer der Grundausstattung mit kompletter Küche stets von den Gruppen individuell ausgestaltet wurde. Im Wohnheim gibt es zusätzlich einen Multifunktionsraum, der für Feiern, sportliche Aktivitäten und ähnliches genutzt werden kann.

Zu dem Wohnheim gehört ein großzügiger Außenbereich mit Pavillon, kleinem Garten und einer Fläche zum aktiven Sporttreiben.

Die verkehrstechnische Anbindung des Wohnheimes am Rande eines Dorfes ist vor allem an den Wochenenden schwierig, dies kritisieren Bewohner und Betreuer, dagegen liegt das Intensiv Betreute Wohnen in der Stadt wesentlich günstiger.

Diese materiellen Bedingungen und Infrastrukturanbindung stellen jedoch nur einen Teil des materiellen Wohlbefindens dar, wichtig in dieser Kategorie ist auch, welche subjektive Bedeutung diesen Dingen zugemessen wird und wie mit persönlichen Besitz umgegangen wird.

Alle interviewten Bewohner haben in ihren eigenen Zimmern bzw. Wohnungen persönliches Eigentum. Es steht ihnen frei, die Grundausstattung des Raumes weiter zu nutzen, zu ergänzen oder durch eigene Möbel vollständig zu ersetzen. Diese Möglichkeit haben die Bewohner individuell unterschiedlich und je nach ihren Bedürfnissen und finanziellen Möglichkeiten genutzt. Viele besitzen eine eigene Musikanlage und sogar einen eigenen Fernseher. Im Wohnheim wird meistens die vorhandene Grundausstattung (Bett, Schrank) weiter genutzt und eher durch zusätzliche kleine Möbelstücke ergänzt (z.B. Schuhschrank, Blumenständer, Sessel). Über diese Ergänzungen wird in der Regel mit Stolz in den Interviews berichtet und sie sind fast immer mit Erfahrungen verknüpft. So wird berichtet, dass Familienangehörige beim Einkauf dabei waren oder beim Aufbau halfen oder es sogar aus der vorherigen Wohnung kommt. Genauso wichtig sind den Bewohnern kleine Details, wie Fotos von Angehörigen oder von Urlaubserlebnissen und selbst angefertigte Dinge, die für sie eine hohe subjektive Bedeutung besitzen.

Während SEIFERT/FORNEFELD/KÖNIG (2001) noch Bewohner vorfinden, die keine eigene Unter- und Schlafwäsche haben (Bestand

wird von allen Gruppenbewohnern genutzt), trifft das für keinen Bewohner der untersuchten Wohneinrichtung zu.

### 3.3 Dimension „Soziale Interaktion im Wohnalltag“

Die Lebensqualität der in Wohnheimen lebenden Menschen wird entscheidend durch die Qualität der sozialen Beziehungen bestimmt sowie durch die Möglichkeiten und Grenzen selbstständiger und selbst bestimmter Lebensführung. Dabei ist es entscheidend, wie die Institution selbst und das darin arbeitende Personal diesen Aspekt gestaltet, d.h. ob der Lebensbereich Wohnheim für die Menschen mit geistiger Behinderung eher zutrauenden oder kontrollierenden; versorgenden oder auffordernden und anfordernden Charakter besitzt.

Die Umsetzung dieser Idee vollzieht sich in unterschiedlichen lebenspraktischen Kontexten. WACKER stellt in ihrer Auswertung die Eigenverantwortung für den engsten Privatbereich an erste Stelle. In der von mir untersuchten Einrichtung dürfen alle Personen ihren Wohnraum individuell gestalten und sind für seine Sauberhaltung und Ordnung selbst verantwortlich. Bei WACKER erklären 9 von 10 Interviewpartnern, dass sie ihr Zimmer selbst aufräumen und insgesamt zwei Drittel geben an, dass sie auch ihr Zimmer selbst reinigen.

„Neben individuellen Einschränkungen spielen in bezug auf Eigenständigkeit oder Fremdversorgung insbesondere bei der Reinigung der Privaträume offenkundig Hygienevorstellungen eine Rolle, die zwischen den Bewohnern und den Vertretern der Organisation erheblich differenzieren können.“ (Wacker (1998), 315)

Diese unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich Sauberkeit und Ordnung – zwischen Bewohner und Betreuerteam sowie auch innerhalb des Mitarbeiterteams - wurden auch in den von mir geführten Interviews thematisiert. Infolge dessen gibt es im Wohn-

heim und Intensiv Betreuten Wohnen zwar keinen Einsatz von professionellen Reinigungsdiensten, aber innerhalb der Gruppen unterschiedliche Regelungen über Zeitpunkt und Kontrolle der Reinigung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bezüglich der Eigenverantwortung kommt der hauswirtschaftlichen Versorgung zu. Innerhalb des Wohnheimes können die Bewohner selbst entscheiden, ob sie die Mahlzeiten (in der Woche vor allem Frühstück und Abendbrot) gemeinsam mit der Bewohnergruppe gestalten oder selbst wirtschaften. Zum Zeitpunkt meiner Interviews nahm diese Möglichkeit innerhalb der Wohngruppe nur eine Person an, im Trainingswohnen sowie im Intensiv Betreuten Wohnen alle Bewohner. An den Wochenenden wird im Trainingswohnen und IBW gekocht, während die anderen Wohngruppen in der Regel zentral versorgt werden. Zu ähnliche Ergebnissen kommt auch WACKER (1998), die feststellt, dass neben der regelmäßigen Gemeinschaftsverpflegung, die in Zentral- und Bereichsküchen zubereitet wird, in etwa 90% der Einrichtungen die Möglichkeit besteht, dass Bewohner sich individuell oder in ihrer Gruppe mit Mahlzeiten versorgen können.

Für die Wohngruppen im Wohnheim liegen in diesem Bereich vor allem am Wochenende noch größere Reserven, die Bewohner sind durchaus bereit und fähig, hier noch eigenverantwortlicher und selbstständiger zu handeln.

Das Wäschewaschen erfolgt durch die Bewohner selbst in Begleitung durch einen Betreuer. Inzwischen legen auch die Bewohner selbst fest, wann sie waschen wollen (durch die Betreuer scheint es eher indirekt kontrolliert zu werden). In diesem Bereich ist insgesamt eine hohe Kompetenz der Bewohner erreicht worden, was zum Teil auf die individuelle Assistenz zurück zu führen ist. WACKER bemerkt dagegen kritisch, dass 61% der Bewohner ihre Wäsche nicht selbst waschen (dürfen), wobei häufig als Be-

gründung ein zentraler Wäschedienst der Einrichtung angeführt wird.

Entscheidend für die erlebte Lebensqualität ist es auch, wie Alltagsrhythmen gestaltet werden. Sicher geht es in einem Wohnheim, wo viele Menschen gemeinsam leben, nicht ohne Regeln und Zeitpläne; es ist aber immer eine Frage, wovon zeitliche Abläufe bestimmt werden und inwieweit auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht genommen wird. Während WACKER (1998) noch zu dem Ergebnis kommt, dass 77% aller befragten Bewohner den Tag zu einer festen Zeit beginnen, stehen die von mir befragten Bewohner unterschiedlich spät auf, einige frühstücken im Gruppenraum, andere trinken nur einen Kaffee oder Tee - lediglich die Abfahrtszeit der Busse bestimmt den Ablauf, dies entspricht meines Erachtens auch dem Ablauf in einer Durchschnittsfamilie, deren morgendliche Abläufe auch durch den Arbeitsbeginn bestimmt werden. An den Wochenenden gibt es keine „Weckzeiten“, so dass die Bewohner individuell entscheiden können, wie lange sie schlafen möchten.

WACKER berichtet, dass es für 82% der Bewohner festgelegte Essenszeiten gibt. Die von mir interviewten Menschen mit geistiger Behinderung im Wohnheim (nicht IBW) berichten auch von festen Essenszeiten, allerdings ist es auch kein Problem, wenn sie einmal später kommen. Die Betreuer dagegen sagen, dass es keine festen Zeiten gibt, die Bewohner aber einen solchen festen Rhythmus wollen.

Positiv anzumerken ist, dass es auch keine festen Ausgangszeiten gibt; die Bewohner müssen sich lediglich aus sicherheitstechnischen Gründen an- und abmelden.

Alle wichtigen hauswirtschaftlichen Fertigkeiten, die man sich im Laufe seines Lebens aneignet, um eigenverantwortlich und selbstbestimmt leben zu können, müssen unabdingbar in Wohnheimen erfahrbar sein, um „erlernter Hilflosigkeit“ vorzubeugen und die

Menschen auf selbstständigere Wohnformen vorzubereiten. Hierin liegen gerade in der Arbeit im Wohnheim noch entscheidende Entwicklungspotenzen.

Ein weiterer entscheidender Kompetenzbereich ist der Umgang mit Geld. Dabei wird in dieser Wohneinrichtung vorwiegend zwischen Taschengeld, Verzehrgeld und Bekleidungsgeld unterschieden. Taschengeld erhalten alle Bewohner, wobei die Höhe und der Auszahlungsrhythmus unterschiedlich sind. Über diesen Betrag können die Bewohner wirklich frei verfügen. WACKER (1998) bemerkt, dass nur in 74% der Heime für Menschen mit geistiger Behinderung und/oder Mehrfachbehinderungen den Bewohnern ein gewisser Bargeldebetrag zusteht.

Das Verzehrgeld erhalten diejenigen Bewohner, die sich selbst verpflegen, bezüglich dieses Postens scheinen die Betreuer indirekt zu kontrollieren, dass dafür wirklich Lebensmittel gekauft werden. Bekleidungsgeld gibt es zweimal jährlich, die notwendigen Bekleidungskäufe werden in der Regel gemeinsam mit Betreuern realisiert, wobei alle interviewten Personen (bis auf eine Bewohnerin, in diesem Fall ist die Mutter gesetzliche Betreuerin und kauft für ihre Tochter ein) betonen, dass sie sich ihre Sachen selbst aussuchen dürfen und die Betreuer ihnen bei der Auswahl der Größe helfen. Allerdings liegt dieser Bereich nicht allein in der Verantwortung der Wohneinrichtung, sondern wird im wesentlichen über die gesetzlichen Betreuer geregelt.

Mitsprache und Mitgestaltungsrecht in institutionalisierter Form haben die Bewohner der Wohneinrichtung bei den „Gruppenversammlungen“, die nach Aussagen der Bewohner dazu beitragen, Konflikte zu lösen und durch den Heimbeirat, allerdings erwähnt den Heimbeirat nur eine interviewte Person, die dort mit ihrer Mutter selbst Mitglied ist. Hier scheint sich die Auffassung von WACKER zu bestätigen, dass zwar 60% der von ihr erfassten Heime einen

Heimbeirat haben, er aber bei der Bewohnerschaft eher eine marginale Rolle spielt.

Durch das Zusammenleben von vielen Personen an einem Ort kommt es unweigerlich zu Konflikten und sind Übereinkünfte notwendig, die das Zusammenleben regeln. Innerhalb des Wohnheimes bemüht man sich, die Konflikte als Erfahrungsbereich zu begreifen und die Fähigkeit der Bewohner zu entwickeln, diese selbstständig zu lösen. Bezüglich der Regeln werden die Bewohner miteinbezogen und zum Beispiel Ämterpläne mit ihnen gemeinsam besprochen.

#### 3.4 Dimension „Teilhabe am Allgemeinen Leben“

Ein wesentlicher Lebensbereich für einen erwachsenen Menschen stellt die Arbeit dar, dies gilt auch für die Menschen mit geistiger Behinderung. Zwar reicht der Lohn nicht aus, um wie bei anderen Berufstätigen die materielle Existenz zu sichern, aber die Arbeit bietet den Menschen die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, Anerkennung zu erfahren und die eigenen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Alle Bewohner der Wohneinrichtung arbeiten in einer WfbM und erleben ihre Arbeit als für sich bedeutsam. Problematisch aus meiner Sicht ist die Kopplung zwischen Werkstatt- und Wohnheimplatz, da sie die Auswahlmöglichkeit über Wohnformen entscheidend einengen und damit auch das Selbstbestimmungsrecht sowie zusätzliche soziale Kontaktmöglichkeiten erheblich einschränken. Hier sollte über juristische Veränderungen und die verstärkte Kooperation von Trägern von WfbM und Wohneinrichtungen nachgedacht werden, denn die derzeitige Kopplung entspricht keineswegs dem Normalisierungsprinzip.

Die Arbeit strukturiert die Zeit der Bewohner und gibt gleichzeitig dem Tages- und Wochenverlauf einen bestimmten Rhythmus, da-

mit wird gleichzeitig ermöglicht, dass die Menschen die Zeit vor und nach der Arbeit als Freizeit erfahren.

Zunächst positiv zu bewerten ist, dass ca. die Hälfte der Bewohner des Wohnheimes (von den fünf von mir interviewten Personen aus dem Wohnheim hatte nur eine Bewohner keine Freizeitaktivität außerhalb) und des IBW Freizeitangebote außerhalb der Wohneinrichtung besuchen. Damit werden neue Erfahrungsräume und soziale Kontaktmöglichkeiten geschaffen. Im Sinne der Integration behinderter Menschen und deren Partizipation an allen Bereichen des öffentlichen Lebens wäre es jedoch wünschenswert, wenn diese Angebote (z.B. von der VHS und anderen Trägern) für Menschen mit und ohne Behinderung offen wären, dies ist jedoch eher selten der Fall. Ungünstig für die Nutzung von weiteren Freizeitmöglichkeiten außerhalb des Wohnheimes wirkt sich auch dessen infrastrukturelle Anbindung aus, so dass Menschen, die zusätzlich körperlich beeinträchtigt sind, in ihren Auswahlmöglichkeiten benachteiligt werden.

Die Bewohner können über ihre Freizeit frei verfügen, es wird auch akzeptiert, wenn einzelne Personen keine regelmäßigen Angebote annehmen. Bei spontanen und selbst gewählten Freizeitaktivitäten in der Woche überwiegt zum Teil konsumorientiertes und passives Freizeitverhalten, was aber den Tendenzen der Normalbevölkerung entspricht. WACKER (1998) stellt fest, dass die grundsätzliche Einschränkung der Zeitautonomie durch die Organisation eine gewisse Passivität unterstützt, so dass freie Zeit nicht zur Eigenaktivität genutzt wird, sondern durch „Langeweile“ oder Warten geprägte Zwischenzeit.

Wichtig für die meisten Bewohner ist es auch, dass sie Phasen des Erholens und Entspannens nach der Arbeit haben.

Höhepunkte in der Freizeitgestaltung des Wohnheimes sind für die Bewohner gemeinsame Fahrten, Kinobesuche und ähnliche Unter-

nehmungen, von diesen berichten sie, auch wenn diese Aktivitäten schon länger her sind, zu vergleichbaren Aussagen kommt auch WACKER.

Ein besonderer Höhepunkt für alle Bewohner stellt die Urlaubs- bzw. Ferienzeit dar. Alle interviewten Bewohner nutz(t)en die von der WfbM angebotenen Urlaubsfahrten, zusätzlich werden von dem Wohnheim einwöchige Zeltplatzaufenthalte angeboten und einige Wohngruppen fahren, wenn die Bewohner es wünschen, gemeinsam über ein verlängertes Wochenende weg. Diese Fahrten in eine andere Umgebung eröffnen den Menschen neue Erlebnisse und Erfahrungen, alle interviewten Bewohner berichten noch mit viel Begeisterung über ihren letzten Urlaub. Die Urlaubsplanung wird mit jedem Bewohner einzeln abgesprochen und individuell geregelt. Betrachtet man alle Aktivitäten, die außerhalb des Wohnheimes bzw. des IBW stattfinden (z.B. Nutzen von Freizeitangeboten der VHS, Einkaufen gehen, einfach mal in der Stadt bummeln etc.), ist die Häufigkeit von solchen Unternehmungen im IBW am höchsten, gefolgt von dem Trainingswohnen. Dies scheint nicht nur mit dem Grad der individuellen Beeinträchtigung und Mobilität zusammen zu hängen, sondern auch von der Lage des Wohnheimes und der Form des IBW, wo den Bewohner mehr zugetraut und auch eine höhere Selbstständigkeit eingefordert wird, so z.B. selbst einkaufen zu gehen. Allerdings lassen sich nicht alle Unterschiede auf die Wohnform zurückführen und spielen auch biografische Erfahrungen der Bewohner eine entscheidende Rolle.

### 3.5 Dimension „Akzeptanz durch die Bevölkerung“

Anders als bei WACKER, in deren Stichprobe fast 40% der Bewohner von Diskriminierungserfahrungen bei Begegnungen mit anderen Menschen im sozialen Umfeld berichten, thematisieren die von mir interviewten Menschen mit geistiger Behinderung dieses

Gebiet kaum. Sie berichten zwar, dass sie im Ort zum Frisör oder Arzt gehen und ins nahe gelegene Einkaufscenter fahren, aber keine/r erwähnt, dass er/sie dort schlechte Erfahrungen gemacht haben. Das Pärchen aus dem Trainingswohnen berichtet, dass es einige Leute im Dorf kennt und sie sich gegenseitig grüßen. Die negativere Bilanz von WACKER könnte auch daher rühren, dass sie innerhalb der Stichprobe auch Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen interviewte, die vielleicht schon wegen ihres äußeren Erscheinungsbildes mehr Aufmerksamkeit erwecken.

Die interviewten Betreuer schätzen ein, dass sich im Dorf selbst ein Entwicklungsprozess vollzogen hat. Während der Bauphase des Wohnheimes gab es durchaus Widerstände und Probleme, inzwischen schätzen alle drei interviewten Betreuer das Verhältnis zur Bevölkerung als normal ein.

### **Schlussbetrachtung**

Abschließend möchte ich einen Gedanken von J. SCHÖLER (1995) aufgreifen und bekräftigen: Die Integration von Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft muss in den Köpfen der Menschen beginnen. Nur das öffentliche Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Menschen entspricht der sozialen Realität. Dazu sind alltägliche Begegnungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen notwendig und hilfreich.

Aus der qualitativen Studie zur Lebensqualität wird u.a. deutlich, dass einige Bewohner schon jetzt dazu in der Lage wären, eigenständiger zu leben. Im Sinne des Normalisierungsprinzips und der Independent-Living-Bewegung ist es durchaus angebracht, Wohnheime an sich in Frage zu stellen – und darüber nachzudenken, wie man für Menschen mit geistiger Behinderung mit unterschiedlichem Assistenzbedarf individuellere Wohnmöglichkeiten umsetzen und auch die Wahlfreiheit über den Wohn- und Lebensort erhöhen

kann. Es sollte nicht so sein, dass nur die Menschen mit geistiger Behinderung, die das so genannte Trainingswohnen erfolgreich absolviert haben und wahrscheinlich über einen geringeren Betreuungsbedarf verfügen, eigenständiger und in kleineren Wohneinheiten wohnen können. Dies würde dem Gedanken der Integration widersprechen und eine neue Selektion innerhalb der Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung in Gang setzen. Integration muss prinzipiell als unteilbar betrachtet werden.

## Literatur

- BAACKE, D.: Die 6-12jährigen. Weinheim 1996
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- DRECHSLER, C. (2002): Zur Lebensqualität Erwachsener mit geistiger Behinderung in verschiedenen Wohnformen Schleswig-Holsteins. Dissertation/MLU  
(Quelle: <http://webdoc.gwdg.de/ebook/fk/2002/pub/erz/prom.pdf>, letzter Zugriff: 18.12.2005)
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1990
- RICHARDT, M.: Lebensstandard, Lebensqualität und Zufriedenheit. Eine Modellskizze zur Qualitätsentwicklung in Wohneinrichtungen für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 72 (2003)4, 342-353
- SCHÖLER, J.: Neue Bilder in die Köpfe bringen. Sonderdruck anlässlich des 10. Bundeselterntreffens der Bundesarbeitsgemeinschaft GEMEINSAM LEBEN-GEMEINSAM LERNEN. Eltern gegen Aussonderung. München 1995
- SCHWARTE, N./OBERSTE-UFER, R. (Hrsg.): LEWO II: Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung; ein Instrument für fachliches Qualitätsmanagement. Marburg 2001
- SEIFERT, M. (1997): Wohnalltag von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Eine Studie zur Lebensqualität, Reutlingen 1997
- SEIFERT, M./FORNEFELD, B./KOENIG, P. (Hrsg.): Zielperspektive Lebensqualität: eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld 2001

WACKER, E.: Leben im Heim. Angebotsstrukturen und Chancen selbständiger Lebensführung in Wohneinrichtungen der bundesdeutschen Behindertenhilfe. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit. Baden-Baden 1998

Zu zitieren als:

HORST, Ines: Die Bewertung der Lebensqualität im Bereich Wohnen aus der Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung, in: Heilpädagogik online 01/06, 21-57  
[http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik\\_online\\_0106.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik_online_0106.pdf),  
Stand: 06.01.2006

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Helmut Mair / Jutta Hollander

## **Den Ruhestand gestalten – Bericht über das Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand von älteren Menschen mit Behinderungen“**

**Die Institutionen der Behindertenhilfe stehen vor einer neuen Herausforderung: Es wächst die Zahl der Menschen mit Behinderungen, die das Ruhestandsalter erreichen. Für sie sind (alters-)angemessene Lebensräume zu schaffen, die ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechen. Der folgende Beitrag berichtet über Konzeption, Verlauf und Ergebnisse eines Modellprojektes, das Menschen mit Behinderungen (die in der Mehrzahl in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen beschäftigt waren) bei ihrem Übergang in den Ruhestand begleitet hat. Das Modellprojekt demonstriert: Für viele von ihnen bietet diese Lebensphase eine letzte und oft auch die erste Möglichkeit, ihre vielfältigen Fähigkeiten zu entdecken und zu lernen, über die Gestaltung ihres Lebens selbst zu bestimmen – vorausgesetzt, sie werden hierzu animiert und dabei unterstützt.**

***Schlüsselwörter: Ruhestand, Altern, Lebensgestaltung***

**Institutions of care assistance are facing a challenging situation: the number of elder people with disabilities is rising. This article reports about the conception, process and results of a model project about people who are just before retirement. It is shown that this period of life offers a last and sometimes the first chance to explore and expand personal skills.**

***keywords: retirement, growing old, life organization, case management***

Am 01.11.2001 startete das Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand“ von Menschen mit Behinderungen, das der Landesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e. V. NRW durchführte<sup>1</sup>. Ziel

---

<sup>1</sup> Eine ausführlichere Beschreibung des Projektes findet sich im Zwischenbericht (Landesverband NRW 2003) der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellprojekt sowie im Endbericht, der im Verlag selbstbestimmtes Leben 2006 erscheint.

des Projektes war es, die Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderungen in der Übergangsphase von der Erwerbstätigkeit (auf dem freien Arbeitsmarkt oder in einer Werkstätte) in den Ruhestand zu erkunden und passende Unterstützungsangebote zu erproben. Den Ausgangspunkt bildete die begründete Vermutung<sup>2</sup>, dass dieser Übergang in den Ruhestand für Menschen mit Behinderung<sup>3</sup> noch mehr als für Menschen ohne Behinderung eine kritische Phase darstellt, da hierdurch wichtige Rollen- und Sozialbezüge wegfallen sowie vertraute zeitliche Strukturen und räumliche Markierungen verloren gehen. In handlungsmethodischer Hinsicht lehnte sich das Modellprojekt stark an Konzepte des Case Managements an. Dabei war das methodische Vorgehen – das war ein Anliegen des Modellprojektes – auf die besonderen Bedingungen von älteren Menschen mit Behinderungen und ihr institutionelles Umfeld abzustimmen.

40 Menschen mit Behinderungen, die sich im Übergang in den Ruhestand befanden, nahmen eine solche Begleitung durch einen Coach in Anspruch und haben alle Phasen des Unterstützungsprozesses durchlaufen. Sie, die „Nutzer“ wurden durchschnittlich 1,5 Jahre lang begleitet. Die Begleitung dauerte damit im Durchschnitt ein halbes Jahr länger als ursprünglich vorgesehen<sup>4</sup>. Dennoch – um die Ergebnisse vorweg zu nehmen – ihre Entwicklungsverläufe

---

<sup>2</sup> Inzwischen ist dieses Thema in der Diskussion innerhalb der Behindertenhilfe und –politik, insbesondere auf Fachtagungen – auf einigen von ihnen wurde auch das Projekt vorgestellt – so präsent, dass die Relevanz des Themas kaum noch besonders betont werden muss. Die zunehmende Angleichung der Lebenserwartungen von M.m.B. an die Nichtbehinderten in Verbindung mit der allgemeinen demographischen Entwicklung setzt dieses Thema unvermeidlich auf die Tagesordnung. (TEWES 2001; HAVEMANN/STÖPPELER 2004; WACKER 2001).

<sup>3</sup> Im Projekt überwog diese Gruppe. Ein Grund hierfür war, dass als Altergrenze (von Ausnahmen abgesehen) 60 Jahre und älter gesetzt worden war. In diesem Alter sind M.m.B., die auf dem freien Arbeitsmarkt beschäftigt sind, wie wir feststellten, längst aus dem Erwerbsleben ausgeschieden.

<sup>4</sup> Dieser Wert wurde im Vorfeld angenommen. Bedenkt man, dass die Begleitungen zunächst in den Einrichtungen vorbereitet, d. h. die Mitarbeiter auf verschiedenen Ebenen über das Vorhaben informiert werden mussten, erstaunt dieser Wert weniger. In den Begleitprozess waren neben dem Coach durchschnittlich 6 weitere Personen und 3 Institutionen, Verbände, Vereine oder Anbieter involviert. Im Verlauf des Prozesses hatte der Coach durchschnittlich 34 direkte Kontakte (min. 13, max. 57) mit dem Nutzer. Allein für das Assessment waren durchschnittlich 5 Gespräch à 50 Minuten erforderlich. Rechnet man diese Werte auf die Dauer der Begleitung von 1,5 Jahren um, so kann von 2 direkten Kontakten mit dem Nutzer pro Monat ausgegangen werden. Gleichzeitig hat es pro Fall durchschnittlich 27 Kontakte (min. 7, max. 81) mit Einrichtungen, Verbänden, Institutionen, Vereinen u. a. gegeben.

demonstrieren, welche Potenziale in vielen Menschen auch nach einer langjährigen Behindertenkarriere in dieser Lebensphase noch schlummern und bei entsprechender Unterstützung aktiviert werden können.

## **Die Nutzer**

21 Frauen und 19 Männer nahmen am Projekt teil. Die Nutzer waren durchschnittlich 65 Jahre alt, der jüngste 54, der älteste 74. Dem formalen Familienstand nach waren 35 Nutzer ledig, 2 geschieden, 1 Nutzer war verheiratet, 1 Nutzer verwitwet und 1 lebte in nicht ehelicher Partnerschaft. Ein Großteil (31) wohnte in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe, 6 lebten bei Verwandten und 3 im Betreuten Wohnen. Über drei Viertel der Nutzer lebten am Stadtrand oder auf dem Land<sup>5</sup>. 37 Nutzer wurden voll versorgt, lediglich 3 versorgten sich selbst. Diese lebten außerhalb einer Einrichtung im Betreuten Wohnen. Dennoch äußerten 35 Nutzer, sie seien zufrieden mit ihrer derzeitigen Wohnsituation. Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten 35 Nutzer einen gesetzlichen Betreuer. In 22 Fällen war dies ein naher Verwandter. Durchschnittlich standen den Nutzern 86 € monatlich für Freizeitaktivitäten zur Verfügung<sup>6</sup>. Der größte Teil hat zwar eine Schule (Volks-, Hilfs- oder Sonderschule) besucht, aber keinen Abschluss. Dementsprechend haben lediglich 4 Nutzer irgendeine Ausbildung oder berufliche Qualifikation. 10 Nutzer waren vor ihrer Beschäftigung in einer WfbM auf dem freien Arbeitsmarkt tätig.

Zu Beginn des Projekts waren 10 Nutzer bereits im Ruhestand, 30 arbeiteten noch in der WfbM. Vor ihrem Wechsel in den Ruhestand

---

<sup>5</sup> Dies hängt insbesondere mit der Lage der großen Einrichtungen zusammen. Dadurch war der Aktionsradius auch noch infolge ungünstiger Verkehrsanbindungen enorm beschränkt. In vielen Fällen war daher ein erster Veränderungsschritt die Durchführung eines Mobilitätstrainings.

<sup>6</sup> Diese Angaben geben als Durchschnittswert einen groben Anhaltspunkt. Im Einzelfall sind die Angaben vermutlich wenig verlässlich. Dass der finanzielle Spielraum der meisten nicht groß ist, zeigt sich auch darin, dass viele Nutzer Angst vor massiven Einbußen nach dem Übergang in den Ruhestand haben.

bzw. zum Zeitpunkt der Erhebung arbeiteten 19 Nutzer in Vollzeit, 21 mit durchschnittlich 28,5 Stunden in Teilzeit; alle waren dort jedoch an 5 Tagen in der Woche beschäftigt (gewesen). Die Meinung darüber, ob sie aufhören oder weiterarbeiten wollten, gingen bei den Nutzern auseinander: die Hälfte wollte weiterarbeiten<sup>7</sup>, 15 wollten aufhören und 5 meinten, dass jemand anderes für sie entscheide. 27 Nutzer wollten auf jeden Fall mit durchschnittlich drei Kollegen aus der WfbM in Kontakt bleiben.

Der Grad der Behinderung<sup>8</sup> lag bei allen über 80%, bei 4/5 bei 100%. Die Nutzer selbst nannten folgende behinderungsbedingte Beeinträchtigungen: Schwierigkeiten hinsichtlich der Motorik (13), mangelhafte Lese- und Schreibfähigkeiten (5), soziale und kommunikative Einschränkungen (5), körperliche Funktionsstörungen (5), Beeinträchtigung ihrer Sinne (3) oder starke Ängste (2). Beinahe die Hälfte litt unter (altersbedingten oder/und behinderungsbedingten) chronischen bzw. degenerativen Erkrankungen, z.B. Herz-Kreislauf-Erkrankungen.

Insgesamt verfügten die Nutzer durchschnittlich über vier verschiedene Kontakte in ihrem persönlichen Netzwerk. Im Durchschnitt war lediglich einer von diesen vier Kontakten (zu einem Partner, Freund, ehrenamtlich Tätigen oder Seelsorger) frei gewählt bzw. selbst hergestellt worden. Die meisten Kontakte ergaben sich also aus dem Heim- bzw. Werkstattalltag oder sind durch die Herkunftsfamilie vorherbestimmt. Vor allem die Kontakte zur (Herkunfts-)Familie sind für die Nutzer sehr bedeutsam. Für die meisten sind sie die wichtigste emotionale Stütze und stellen häufig auch die einzigen Außenkontakte dar. Überproportional häufig sind die

---

<sup>7</sup> Hiefür gab es mehrere Motive: Spaß an der Arbeit, Aufrechterhalten von Kontakten, höheres frei verfügbares Einkommen sowie nicht zuletzt eine feste gewohnte Tagesstruktur.

<sup>8</sup> Die Behinderungsarten streuten relativ breit: Bei 18 lag eine Geistige Behinderung, bei 12 eine Cerebralparese, bei 11 eine psychische und bei 8 eine neurologische Erkrankung, bei 7 eine Körperbehinderung, bei 7 eine chronische somatische Erkrankung sowie bei 5 eine Sinnes- und bei 5 eine Lernbehinderung vor, wobei der größte Teil mehrere Behinderungen aufweist. Insgesamt war die Art der Behinderung nahezu bedeutungslos.

professionellen Mitarbeiter im Netzwerk vertreten. Sie sind für die meisten die wichtigste Anlaufstelle, wenn sie instrumentelle Unterstützung benötigen<sup>9</sup>. Die Kontakte zu Mitbewohnern und Arbeitskollegen (Heim und WfbM) sind im Vergleich hierzu für die meisten etwas weniger bedeutsam. Dennoch sind sie die die einzigen Personen, die für eine regelmäßige, ggf. auch spontane Freizeitgestaltung (am Wochenende oder Abend) in Frage kommen. Mehr als die Hälfte wünschte sich weitere Kontakte, allem voran zu Mitgliedern der Familie (17) ferner zu Arbeitskollegen und (anderen) Mitbewohnern (5), zu Partnern und Freunden (5), zu Mitarbeitern (5), zum gesetzlichen Betreuer (2) oder anderen Personen, und möchte diesbezüglich etwas verändern. Trotzdem äußerten sich 2/3 „ganz zufrieden“ über ihre bestehenden Netzwerkkontakte.

Durchschnittlich ging jeder Nutzer regelmäßig drei verschiedenen Freizeitaktivitäten nach, wobei die Priorität auf passiven Beschäftigungen lag: Fernsehen, Radio/Musik hören, Entspannen. Erst danach wurden kreative und kommunikative Beschäftigungen genannt. Grundsätzlich scheinen sie die gleichen Bedürfnisse zu haben wie andere Menschen ihrer Altersgruppe auch. Allerdings sind Menschen mit Behinderungen vielfach auf die Unterstützung der Mitarbeiter oder anderer Personen angewiesen, wenn sie bestimmte Aktivitäten, Treffen, Ausflüge etc. planen.

Um die Interessen und Wünsche zu erfassen, die sodann Ausgangs- und Ansatzpunkt für die Unterstützungsplanung der Coaches waren, wurde eine Skala entwickelt, mit der verschiedene gewünschte (Freizeit-)Aktivitäten bzw. Interessensbereiche abgefragt wurden. Folgende Aktivitäten fanden die Nutzer überwiegend „sehr interessant“: Reisen, Musik hören, sich über Gesundheit informieren, Tiere beobachten oder pflegen und Gesellschaftsspiele.

---

<sup>9</sup> Diese Tatsache erstaunt wenig; sind doch die Nutzer in ihrem Alltag in jedem Lebensbereich die meiste Zeit von professionellen Helfern umgeben. Die meisten Nutzer haben wohl gelernt, erstmal ihre Unterstützung in Anspruch zu nehmen; dies ist i. d. R. am einfachsten.

„Interessant“ fanden sie: Religion, Kultur, Wandern, Fahrzeuge und Ernährung. Auf wenig Interesse stießen Aktivitäten wie Fahrradfahren, Handarbeit, Basteln, Werken, Internet, Sport, Tanzen, Gartenarbeit, Pflanzenpflege und Bildung. Ferner wurden von Einzelnen noch genannt: Spazieren gehen, Kaffee bzw. Bier trinken gehen, Fernsehen, andere Menschen kennen lernen, Lesen/In Zeitschriften blättern, Fotografieren, Malen, ins Kino gehen und Singen. All diese Tätigkeiten wurden ausschließlich positiv bewertet.

Ebenso wurden die Nutzer im Assessment ausführlich nach ihren Fähigkeiten befragt<sup>10</sup>. Dabei hat sich gezeigt, dass die Mehrzahl von ihnen auf Unterstützung angewiesen ist: bei handwerklichen Tätigkeiten, bei Tätigkeiten im Haushalt, beim Umgang mit Alltags-technik, bei der Nutzung von Medien, bei der Bearbeitung von Formularen, Anträgen etc, im Schriftverkehr und bei der eigenaktiven Teilnahme am sozialen Leben<sup>11</sup>.

Zufriedenstellend bewältigen konnten hingegen, d.h. nur in Ausnahmesituationen Hilfe benötigten die meisten: beim Austragen von Konflikten, beim Anpassen an Situationen, beim Treffen von Entscheidungen, bei der räumlichen Orientierung, beim Lesen von Texten, beim Umgang mit Geld. Wenig Probleme hatten die allermeisten in Bezug auf die zeitliche Orientierung und die Fähigkeit, sich mitzuteilen und eigene Ansichten zu vertreten, beim Einhalten von Terminen, beim Herstellen von Kontakten sowie beim Einhalten von Absprachen oder Vereinbarungen.

---

<sup>10</sup> Inzwischen sind diese Fragen nach dem Kompetenzprofil visualisiert und weiterentwickelt sowie überarbeitet worden, so dass es auch im institutionellen Kontext nutzbar ist. Zugleich wurde sie an Vorgaben für Hilfeplanungen der Landschaftsverbände Westfalen-Lippe und Rheinland angeglichen.

<sup>11</sup> Den größten Unterstützungsbedarf haben die Nutzer augenscheinlich bei der Bewältigung von alltäglichen Aufgaben und bei der eigenaktiven Gestaltung sozialer Kontakte. Das entspricht vermutlich nicht so sehr den tatsächlichen (Lern-)Fähigkeiten, sondern ist eher das Ergebnis teilweise jahrzehntelanger Anpassung an eine Rundumversorgung.

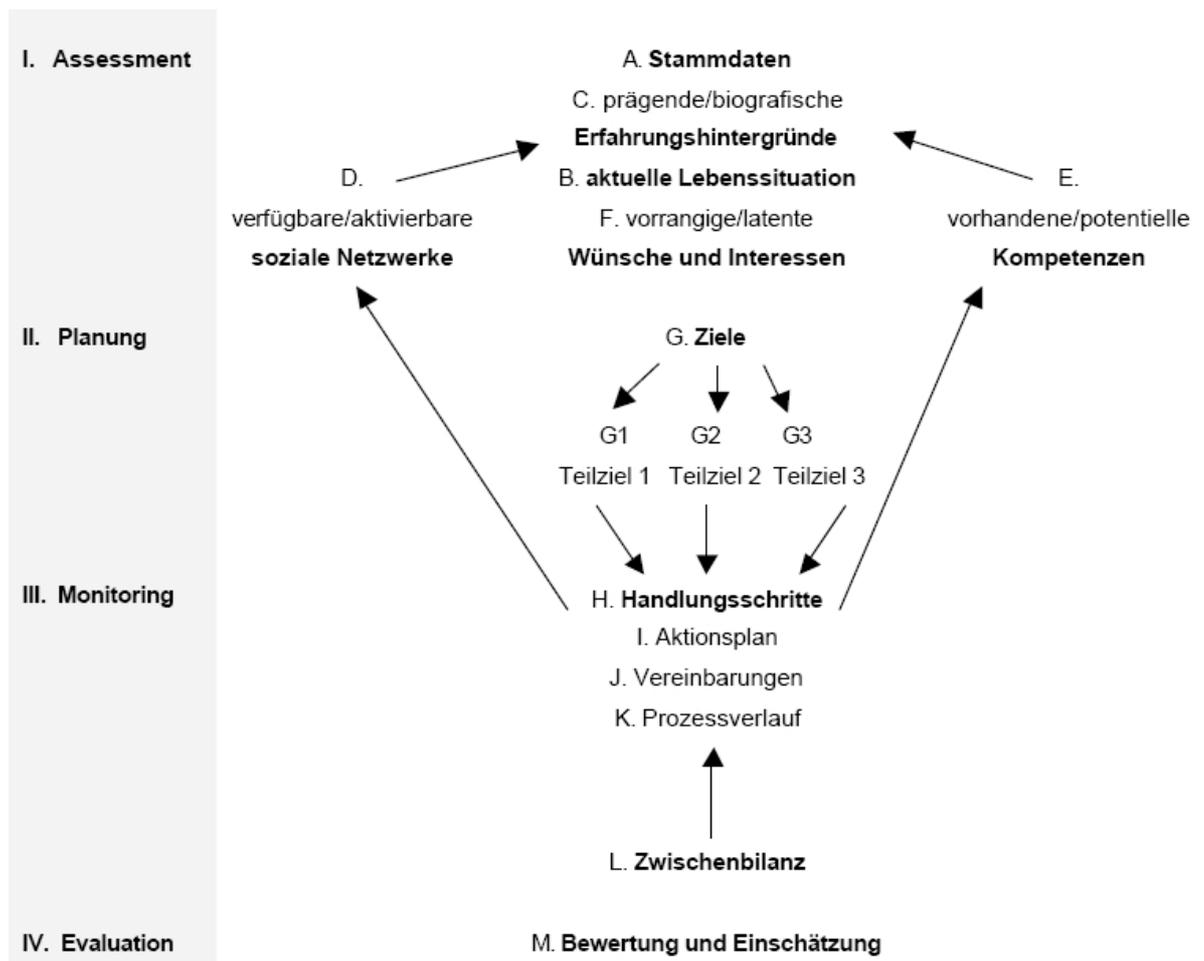
## Unterstützungsplanung

In vielen Fällen der langwierigste, jedenfalls der erste entscheidende Schritt zu Beginn der Planung (siehe Schaubild) war die Eruierung der potenziellen Interessen und Wünsche, die eine Basis für die Formulierung von wegweisenden Handlungszielen liefern (könnten). Das war aus mehrfachen Gründen oft mühsam.

Zum einen waren nicht wenige Nutzer völlig überrascht, nach ihren Wünschen und Interessen (**F**) gefragt zu werden. Das waren sie nicht gewohnt. Sie hatten folglich wenig Erfahrung, ihre eigenen Interessen und Wünsche klar und verbindlich zu formulieren. Es bedurfte einiger Geduld und Umsicht, um zu erkunden, was sich hinter den üblicherweise geäußerten Wünschen, hinter mehr oder weniger ritualisierten Zufriedenheits- oder Unzufriedenheitsbekundungen verbarg. Ohne voreilige Unterstellungen, ausgehend von den wahrnehmbaren Wünschen und Interessen herauszufinden, was die Betroffenen „wirklich“ wollen (könnten), das war die Kunst. Hierfür war eine rückblickende Klärung biografischer Erfahrungszusammenhänge (**C**) und umsichtige Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebenssituation (**B**) in vielen Fällen ein Erfolg versprechender Weg; er erleichterte es, Äußerungen in ihrem subjektiven Kontext zu verstehen und ihren möglichen Sinn zu erschließen. Diesen zu erfassen, war aber die Voraussetzung, um die Mitwirkung der Nutzer zu gewinnen, die für den weiteren Prozess unverzichtbar war.

Zum anderen waren selbst nachvollziehbare Wünsche und Interessen noch keine Handlungsziele. Diese sind „naturgemäß“ komplexer. Sie müssen nämlich nicht nur bestimmten Wünschen und Interessen der Betroffenen (**F**) berücksichtigen - was in jedem Fall unverzichtbar ist - und auf die aktuelle Lebenssituation (**B**), d.h. vor allem auch auf die gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Begleiter abgestimmt

werden, sondern auch den vorhandenen Kompetenzen der Nutzer bzw. ihren vermutlichen Entwicklungspotenzialen **(E)** sowie den verfügbaren sozialen inklusive institutionellen Netzwerkressourcen<sup>12</sup> **(D)** Rechnung tragen.



*Schaubild:*  
Den Ruhestand gestalten:  
Vom Assessment zur Unterstützungsplanung, Durchführung und Prozessbewertung

<sup>12</sup> Hierzu zählen also auch die vorhandenen bzw. aktivierbaren sozialen Beziehungen von professionellen Mitarbeitern in den betreffenden Einrichtungen, die für viele Nutzer ein zentraler Bestandteil ihres vergleichsweise dürftigen sozialen Netzwerkes sind.

Ziele (**G**) sollten realistische Handlungsoptionen oder Perspektiven formulieren. Solche waren unter den gegebenen Voraussetzungen in der Regel zu Anfang nicht ganz leicht herauszufinden und oft nur in Umrissen zu erkennen. Derartige Handlungsoptionen mussten meist nach und nach ausgelotet werden. Der für das weitere Vorgehen letztlich entscheidende Schritt war daher der Übergang vom Assessment zur Planung, d. h. die „Übersetzung“ der ermittelten Informationen (in **A - E**) in handlungsleitende Ziele (**G**) und hiermit verknüpfte Zwischenziele (**G1-Gn**), die für den Nutzer in erkennbarer Reichweite liegen. Das war in vielen Fällen erkennbar eine anspruchsvolle und z. T. sehr aufwändige Aufgabe<sup>13</sup>.

Ob die leitenden Ziele und Teilziele tatsächlich realisierbar waren, das hing nicht zuletzt davon ab, inwieweit sie für alle Beteiligten<sup>14</sup> maßgeblich waren und sodann in konkrete Handlungsschritte (**H**) umgesetzt werden konnten. Entscheidend war zudem, ob die anvisierten Ziele Energien und Motivationen zu (nahe liegenden) Veränderungen und (abrufbare) Lernpotenziale freizusetzen vermochten<sup>15</sup>. Sie mussten hier und jetzt zumindest bescheidene Visionen von attraktiveren Formen der Lebensgestaltung (im Ruhestand) vermitteln und solche antizipieren helfen. Aus diesem Grund mussten die Handlungsschritte, hierfür erforderliche subjektive Lernschritte einerseits und Veränderungen von objektiven Rahmenbedingungen andererseits in zeitlich und inhaltlich überschaubare Aktionspläne (**I**) aufgegliedert werden. Diese hatten allen Beteiligten, den Nutzern wie den Begleitern und allen anderen im Umfeld de-

---

<sup>13</sup> Hier musste die wissenschaftliche Begleitforschung z. T. wiederholt die Planungen, die in den Dokumentationen beschrieben wurden, als kaum „zielführend“ oder unbrauchbar zurückweisen; nicht selten nämlich wurden einzelne Wünsche oder Interessen mit Zielen gleichgesetzt.

<sup>14</sup> Das waren neben dem Nutzer und dem Coach vor allem die Mitarbeiter in den Einrichtungen. Sie hatten – und beanspruchten – gewissermaßen ein Vetorecht. Wurde das übersehen, war nur selten etwas zu bewegen (s. Ergebnisse).

<sup>15</sup> In dieser Phase das angemessene Tempo und die richtige Dosierung zu finden, dieses erforderte neben Erfahrung und Intuition vor allem ein unnachgiebiges Engagement des Coach für „seinen“ Fall. So waren die Coaches in dieser Phase nicht selten mit „ihrem“ Fall identifiziert. In vielen Fällen gelang es vermutlich nur dann, verkrustete (individuelle wie institutionelle) Gewohnheiten aufzubrechen.

tailliert zu beschreiben, was gefordert und zu tun ist, damit bestimmte Ziele und Teilziele erreichbar werden.

Im Projekt waren die Nutzer von Beginn an in diese Planungen aktiv miteinbezogen.<sup>16</sup> Daher wurden in den wiederholten Gesprächen mit den Nutzern, die häufig im Beisein von Bezugsbetreuern, Verwandten oder anderen Vertrauten geführt wurden, fortlaufend die Vorstellungen der Nutzer eruiert. Ebenso wurde mit ihm zusammen ein spezifischer Aktionsplan (**I**) erstellt, der alle Informationen hinsichtlich der Planung enthielt, und dem Nutzer ausgehändigt<sup>17</sup>. Auf dieser Basis wurden mit ihm wie mit den übrigen Beteiligten Vereinbarungen (**J**) getroffen und Aufgaben aufgeteilt, ferner Zeiträume (**K**) festgelegt, innerhalb derer die Zielerreichung (per Monitoring) überprüft (**L**) werden sollte. Bei all dem war es immer wieder wichtig, die einzelnen Schritte in diesem Prozess so zu gestalten, dass der Nutzer genau wusste, was er selbst zum Gelingen beitragen konnte und musste.

Die entscheidende Aufgabe war also, dass die Ziele eindeutig und präzise formuliert waren, dem Nutzer eine Perspektive aufzeigen und konkrete Umsetzungsschritte eröffnen konnten. Sie sollten erstens erreichbar sein, zweitens zum Handeln motivieren und drittens überprüfbar sein. So konnten und mussten einzelne Teilziele im Umsetzungsprozess unter Beibehaltung des gleichen übergeordneten Ziels immer wieder modifiziert und verändert werden und ggf. ein neuer Plan erstellt werden, wenn der Nutzer dies wünschte oder Veränderungen im Umfeld dazu zwangen.

Folgende übergeordnete Handlungsziele wurden formuliert:

---

<sup>16</sup> Denn nur sie können „direkt oder indirekt bestimmen, was für Bedürfnisse sie haben und welche Antworten darauf (d. h. welcher Plan) ihnen genehm sein werden wird – „genehm“ im Sinne von: Dieses Angebot bringt mir etwas, könnte meine Situation positiv beeinflussen“ (VAN RIET/WOUTERS: 2002, S. 186).

<sup>17</sup> Dieser Aktionsplan findet sich mit anderen o. g. Planungsmaterialien in der Dokumentation „Den Ruhestand gestalten“, in: Handbuch „Neuland entdecken“ (Landesverband NRW 2004).

Zielbeschreibung	Ziel 1	Ziel 2	Ziel 3	Anzahl
Eröffnung von alternativen Möglichkeiten/Aktivitäten zur Gestaltung des Ruhestands	13	11	10	34
Aufbau von neuen Kontakten		11		18
Erhalt von bestehenden Kontakten zur WfbM	5		2	12
Reaktivierung von familiären Kontakten	6	4	6	4
Aufbau einer orientierenden Tages-/Wochenstruktur	6	8	1	15
Auseinandersetzung mit dem Thema „Ruhestand“, Orientierung/Stabilisierung in der neuen Lebensphase	5		2	7
Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie	2	2	1	5
Erhalt, Förderung und Erweiterung von Kompetenzen (motorisch, kognitiv, kommunikativ, ...)		2	2	4
Förderung von Eigenständigkeit	3		1	4
N =	40	38	25	103

Abb. 1: Übergeordnete Ziele nach Rangfolge

Im Rahmen der vorliegenden Unterstützungsplanungen kristallisierten sich insgesamt 9 übergeordnete Ziele<sup>18</sup> heraus. Der einzelne Nutzer verfolgte durchschnittlich etwas mehr als zwei verschiedene Ziele. Erwartungsgemäß stand die „Eröffnung von Möglichkeiten zur Gestaltung des Ruhestands“ ganz oben auf der Liste. Fast gleiches Gewicht hatte der Aufbau, der „Erhalt und die Reaktivierung von Kontakten“. Für einen Teil der Nutzer sind auch strukturierte Tages-/Wochenabläufe ein durchaus handlungsrelevantes Ziel.

Bezogen auf jeden Nutzer wurden außerdem drei verschiedene Teilziele formuliert<sup>19</sup>. In vier Fällen wurden bis zu sechs Teilziele angegeben. Neben den beiden Teilzielen „Erprobung von Angeboten“ und „Sicherung, Aufbau sowie Intensivierung von Kontakten“

<sup>18</sup> Im Folgenden müssen die fallspezifischen individuellen „qualitativen“ Ausformulierung der Ziele und Teilziele weitgehend unberücksichtigt bleiben. Es können hier nur quantitative Verteilungen nach Zielbereichen dargestellt und analysiert werden. Eine qualitative Fallanalyse wurde im Abschlussbericht zumindest im Hinblick auf einige exemplarische Fälle vorgenommen.

<sup>19</sup> Diese insgesamt sehr differenzierten Angaben belegen, dass die Nutzer durch den Einsatz des entwickelten Erhebungsinstruments, das an spezifischen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Nutzer angepasst worden war, gut zu erreichen waren. Es eignete sich auch, manche „geheimen“ Wünsche und Interessen, die in oder mit der (Wohn-)Gruppe meist nicht zu verwirklichen sind, zu nennen.

überrascht die Häufigkeit der Nennungen in der Kategorie „Verwirklichung von eigenen Interessen“: 60% der Nutzer nannten spezifische individuelle Interessen (Englisch lernen, Konzerte besuchen, eine Reise nach Rom machen, in ein Apartment ziehen, sich eine Dauerwelle machen lassen, Lesungen in der Kirche halten, in verschiedenen Kirchen Orgel spielen, mit Keramik arbeiten u. a.), die sie nun im Ruhestand endlich verwirklichen möchten.

<b>Teilzielbeschreibung</b>	<b>Teilziel 1</b>	<b>Teilziel 2</b>	<b>Teilziel 3</b>	<b>Anzahl</b>
Erprobung verschiedener Angebote/Aktivitäten	16	10	7	33
Unterstützung bei der Verwirklichung eigener Interessen und persönlicher Vorhaben (Hobbys, Kulturinteressen, Reisen, Veränderung der Wohnsituation u. a.)	8	5	11	24
Sicherung von Kontakten zur WfbM	4	2	2	8
Intensivierung und Reaktivierung familiärer/freundschaftlicher/partnerschaftlicher Kontakte	2	4		6
Schaffung von Kontaktmöglichkeiten	1	3	1	5
Aufbau einer Tages-/Wochenstruktur	2	6		8
Erprobung eines Tagespflegeangebots	1		1	2
Suche nach einer Begleitperson	1	5	3	9
Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie	3	3	2	8
Erhalt/Förderung von Kompetenzen			4	4
Orientierung im Ruhestand	2		1	3
N =	40	38	32	110

Abb. 2: Teilziele nach Rangfolge

Die geplanten Handlungsschritte greifen die eher noch allgemein gehaltenen Ziele und Teilziele auf und setzen diese in konkrete Handlungen um. Auf Seiten der Coaches waren dazu fundierte und aktuelle Kenntnisse über das vielfältige regionale Netzwerk im Bereich der Alten- und Behindertenhilfe, der Weiterbildung, der Kirchengemeinden und weiterer Vereine sowie über die jeweiligen Ansprechpartner erforderlich; denn in fast allen Fällen war es wichtig, sehr bald weitere Unterstützer anzuwerben, die Kontakte anbahnen und vermitteln, im Bedarfsfall steuernd eingreifen sowie ggf. die

Begleitung zu einem späteren Zeitpunkt übernehmen. Zahl und Art der Handlungsschritte waren dabei abhängig vom jeweiligen Verlauf des Prozesses. Manches musste öfter wiederholt, beantragt oder mit mehreren Personen und Diensten nicht selten mehrfach besprochen werden. Eine Standardlösung gab es nicht. Im Prinzip war jeder Prozess einmalig; denn verschiedene Variablen wie persönliche Voraussetzungen des Nutzers, die Kooperation mit dem Coach und den Mitarbeitern, die institutionellen Rahmenbedingungen, die soziale Infrastruktur und die Bezugspersonen im Umfeld wirkten jeweils unterschiedlich aufeinander ein und beeinflussten den Prozess.

Gleichwohl, in besonderer Weise waren die Entwicklung und der Verlauf abhängig von der Bereitschaft der Mitarbeiter in den Einrichtungen. An sie werden im Rahmen solcher Projekte neue Anforderungen gestellt, die zu einer Veränderung ihres professionellen Selbstverständnisses führen (müssen)<sup>20</sup>.

Zumal da die meisten im Verhandeln und gemeinsam Handeln wenig geübt sind, mussten in den meisten Fällen sehr engmaschige Vereinbarungen (**J**) nicht nur mit den Nutzern, sondern auch mit den beteiligten Mitarbeitern und Institutionen angestrebt und deren Einhaltung in engen zeitlichen Abständen überprüft und ggf. angemahnt werden. Diese Vereinbarungen hatten zum einen eine verlässliche Unterstützung des Nutzers und zum anderen unmittelbare Rückmeldungen an den Coach zu gewährleisten, sodass im Bedarfsfall schnelle Interventionen möglich waren; denn nur so konnten Abweichungen oder Ausfälle einzelner „Vertragspartner“ (von Mitarbeitern, Angehörigen, ehrenamtlich Engagierten) frühzeitig aufgefangen und korrigiert werden. Unsere Feststellung war: je schneller solche Rückmeldungen - die im Projekt insbesondere

---

<sup>20</sup> Den „Mitarbeitern in den Einrichtungen und Diensten wächst stärker als bisher die Aufgabe zu, den Prozess der Entwicklung erforderlicher Hilfen und deren Umsetzung zu begleiten... „Verhandeln statt Behandeln“ bedeutet nämlich für den Klienten auf der anderen Seite die Übernahme von Selbstverantwortung und die Herausforderung zu weiterer Selbständigkeit“ (LVR 2003, S. 13).

durch die fortlaufende Dokumentation und Verlaufsprotokolle abgefragt wurden - erfolgen, umso weniger gefährden solche Ausfälle die erreichten Fortschritte und stellen sie die Gültigkeit von Vereinbarungen generell in Frage.

Ob es letztlich soweit kam, dass sich die im Case-Management-Prozess eingeleiteten Entwicklungen und Lernprozesse verstetigen konnten, das war insbesondere von zwei Faktoren abhängig: zum einen, ob im Verlauf des Case-Management-Prozesses über die primär personenbezogene Fallarbeit hinaus auch soziale Netzwerkarbeit geleistet wurde; ob es also in Ansätzen gelungen ist, soziale Unterstützungsnetzwerke in und außerhalb von Institutionen zu schaffen, die die Entwicklungen auf der personalen Ebene nachhaltig stützen; und zum anderen ob die Institutionen, die das Leben der Nutzer bislang in weiten Teilen regelten, tatsächlich bereit waren, diesen (Case-Management-)Prozess mit zu unterstützen<sup>21</sup>, und entsprechende institutionelle Veränderungen (z. B. neue Aufgabenprofile der Mitarbeiter, veränderte Tages- und Zeitstrukturen, flexible Kostenregelungen, Mitarbeiterschulungen etc.) einzuleiten.

## **Ergebnisse**

Zusammengefasst haben 28 (=70%) Nutzer - so wie geplant - ihre Ziele ganz oder tendenziell und 6 (=15%) zu einem Teil, mit einer Erfolg versprechenden Entwicklungschance erreicht. Nur 6 (=15%) Nutzer haben ihre Ziele nicht erreicht oder wenig Aussicht auf Erfolg. Die 19 ganz erfolgreichen Nutzer verfolgten i. d. R. zwei verschiedene Ziele, 12 von ihnen auch ein drittes Ziel. Mehrheitlich

---

<sup>21</sup> Hier gab es zumindest in der Anfangsphase einige Probleme: Mit einem Teil der Institutionen (Wohnheime, Werkstätten) bestand keine irgendwie geartete vertragliche Vereinbarung, dass mit „ihren“ Klienten ein Case-Management-Prozess durchgeführt werden sollte. Die betreffenden Institutionen und Mitarbeiter hatten allenfalls vage Informationen. Das machte eine Zusammenarbeit schwer, z. T. unmöglich. In manchen Fällen gelang es den Case Managern, gleichsam nachträglich eine Vereinbarung mit der Leitung der betreffenden Institutionen oder mit einigen Mitarbeitern herzustellen - was aber zuweilen wenig förderliche Konflikte in der Institution bzw. in Teams erzeugte.

(von 15) wurden interessenbezogene Ziele favorisiert, die auf eine Erweiterung individueller Entfaltung- oder Gestaltungsmöglichkeiten abzielen. Gleich stark war das Bestreben (bei ebenfalls 15), das bestehende Netzwerk zu stabilisieren und zu erweitern. 7 waren dabei, eine festen Tages-/Wochenstruktur für sich zu finden. 4 Nutzer setzten sich mit dem Thema „Ruhestand“ auseinander, um sich neu zu orientieren und sich in die Situation einzufinden. 3 weitere Nutzer haben begonnen, sich mit der eigenen Biografie zu beschäftigen. Jeweils 2 Nutzer haben erste erfolgreiche Schritte unternommen, um mehr Eigenständigkeit zu erlangen, ihre Kompetenzen zu erweitern und ihre familiären Kontakte zu reaktivieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Faktoren im Einzelfall förderlich waren, welche hinderlich und welche weder noch. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden „intervenierende Variablen“ gesucht. Insgesamt war festzustellen, dass es mehrere grundlegende Bedingungen gibt, von denen mindestens einige erfüllt sein mussten, wenn der Unterstützungsprozess gelingen sollte. Hierzu zählen neben persönlichen Voraussetzungen insbesondere die Kooperation mit dem Coach, mit Mitarbeitern oder/und anderen Bezugspersonen. Daneben wurden mehrere Bedingungen erkennbar, die den Verlauf zusätzlich positiv beeinflussten. Einige solche förderlichen Bedingungen mussten i. d. R. hinzukommen, wenn der Prozess erfolgreich verlaufen sollte. Dies galt insbesondere dann, wenn bestimmte grundlegende Bedingungen nicht oder nicht ausreichend erfüllt waren.

<b>Intervenierende Variablen</b>	<b>positive Bedingungen</b>	<b>neutral</b>	<b>negative Bedingungen</b>
Persönliche Voraussetzungen	15	-	4
Institutionelle Rahmenbedingungen	11	3	5
Kooperation mit dem Coach	17	1	1
Kooperation mit den Mitarbeitern	15	3	1
Zusammenarbeit mit Bezugspersonen im Umfeld	14	2	3
<i>Soziale Infrastruktur</i> <sup>22</sup>	9	1	3
<i>Projektbedingungen</i>	9	1	1

Abb. 3: Intervenierende Variablen in der Gruppe der erfolgreichen Nutzer (N = 19).

Die erfolgreichen Nutzer sind erkennbar von mehreren Seiten kontinuierlich unterstützt worden. So konnten sie selbst noch unter teilweise schwierigen persönlichen oder institutionellen Voraussetzungen ihre Ziele erreichen. Besonders ausschlaggebend für den Erfolg ist, von einer Ausnahme abgesehen, die gelungene Kooperation mit dem Coach gewesen.

Heterogener stellt sich die Gruppe dar, die nur tendenziell oder teilweise erfolgreich beim Erreichen ihrer Ziele war (siehe Abb. 4).

Vergleicht man die Nutzer diese beiden Gruppen mit der Gruppe der erfolgreichen Nutzer, so zeigen sich zwar keine sehr gravierenden Unterschiede, aber dennoch Tendenzen: Die nur tendenziell erfolgreichen 9 Nutzer erhielten seltener Unterstützung im institutionellen Bereich. Ebenso war die Kooperation mit den Mitarbeitern um einiges schlechter. Auch bekamen sie erkennbar weniger Unterstützung durch Bezugspersonen im Umfeld. Vermutlich sorgten die gleich gute Kooperation mit dem Coach und die überwiegend günstigen persönlichen Voraussetzungen dafür, dass die Prozesse dennoch einen tendenziell positiven Verlauf nahmen. Weniger verlässlich ist bei ihnen hingegen die Unterstützung des Prozesses durch das unmittelbare und weitere Umfeld. Dies erklärt

<sup>22</sup> Die *kursiv* geschriebenen Variablen wurden nur bei einem kleineren Teil der Nutzer bzw. Prozesse (bei weniger als einem Drittel) erfasst.

in einigen Fällen möglicherweise, weshalb der Erfolg noch nicht endgültig sicher ist.

<b>Intervenierende Variablen</b>	<b>positive Be- dingungen</b>	<b>neutral</b>	<b>negative- Be- dingungen</b>
<b>tendenziell Erfolgreiche (N = 9)</b>			
Persönliche Voraussetzungen	7		2
Institutionelle Rahmenbedingungen	4	1	4
Kooperation mit dem Coach	8	1	
Kooperation mit den Mitarbeitern	6	1	2
Zusammenarbeit mit Bezugspersonen im Um- feld	4	4	1
<i>Soziale Infrastruktur</i>	<i>1</i>		<i>1</i>
<i>Projektbedingungen</i>	<i>2</i>		
<b>teils – teils Erfolgreiche (N =6)</b>			
Persönliche Voraussetzungen	1	2	3
Institutionelle Rahmenbedingungen		2	4
Kooperation mit dem Coach	4	2	
Kooperation mit den Mitarbeitern	3	1	2
Zusammenarbeit mit Bezugspersonen im Um- feld	1	1	4
<i>Soziale Infrastruktur</i>	<i>1</i>		<i>2</i>
<i>Projektbedingungen</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	

Abb. 4: Intervenierende Variablen bei denen, die die Ziele zum Teil erreicht haben ( N = 9, N = 6,)

Die Gruppe der 6 Nutzer, bei denen sich positive und negative Entwicklungstendenzen die Waage halten, zeichnete sich dadurch aus, dass bei ihnen zum einen die persönlichen Voraussetzungen erheblich schlechter waren als in den zuvor genannten Gruppen. Auch hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen waren sie eindeutig im Nachteil: Es gab keine positiven, aber bei zwei Drittel negative institutionelle Einflüsse. Auch die Zusammenarbeit mit dem Coach war weniger häufig, allerdings immer noch in der Mehrzahl der Fälle positiv. Ebenso scheint sich die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern und noch häufiger mit Bezugspersonen im Umfeld schwierig gestaltet zu haben. Nur bei der Hälfte der Fälle unterstützen die Mitarbeiter den Prozess. Die anderen Bezugspersonen im

Umfeld behinderten ihn sogar zum überwiegenden Teil. Insgesamt wurde der Unterstützungsprozess, der in der Hauptsache vom Coach und teilweise noch von Mitarbeitern getragen wurde, kaum durch weitere förderliche Bedingungen flankiert. Er wurde sehr viel mehr - insbesondere durch institutionelle Rahmenbedingungen - blockiert. Es entsteht ein Patt.

Neben den 35 mehr oder weniger erfolgreichen Nutzern hat es auch Fälle gegeben, in denen die anvisierten Ziele auch nicht annähernd erreicht werden konnten. Die Prozessverläufe in dieser Gruppe zeigen als Hauptmerkmale eine mangelnde Unterstützung durch Mitarbeiter, die in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle Fortschritten erkennbar entgegenwirkten. Beinahe ähnlich verhielten sich die Bezugspersonen im Umfeld. Jedenfalls bildeten sie kein Gegengewicht. Auch sie haben eher jede Veränderung und Entwicklung unterbunden, als sich hierfür zu engagieren. Selbst dann, wenn ursprünglich die Kooperation mit dem Coach, die persönlichen Voraussetzungen oder die institutionellen Rahmenbedingungen eine gewisse Aussicht auf einen Erfolg versprechenden Unterstützungsprozess eröffneten, reichten die übrigen Hindernisse - zumal wenn sie, wie in der Mehrzahl der Fälle, kumulierten - aus, jeden weiteren Fortschritt zu verhindern.

<b>Intervenierende Variablen</b>	<b>positive Bedingungen</b>	<b>neutral</b>	<b>negative-Bedingungen</b>
Persönliche Voraussetzungen	2	1	3
Institutionelle Rahmenbedingungen	2	1	3
Kooperation mit dem Coach	2	2	2
Kooperation mit den Mitarbeitern	2		4
Zusammenarbeit mit Bezugspersonen im Umfeld	1	1	4
<i>Soziale Infrastruktur</i>	<i>1</i>		<i>1</i>
<i>Projektbedingungen</i>	<i>2</i>		

Abb. 5: Intervenierende Variablen derjenigen, die ihre Ziele kaum oder nicht erreicht haben (N = 6).

So führten in jedem einzelnen Fall solche ungünstigen Kombinationen von verschiedenen negativen Einflussfaktoren dazu, dass die Prozesse keinen erfolgreichen oder Erfolg versprechenden Verlauf nahmen. Gegen all zu viele Widerstände sind trotz vereinzelter Bemühungen kaum Entwicklungen möglich. Folglich haben auch die Coaches dann meist irgendwann aufgegeben.

Allerdings zeigten sich im Projekt über die beschriebenen fallspezifischen Hindernisse hinaus auch einige strukturelle Widerstände und Barrieren, die ein Erfolg versprechendes Vorankommen erschwerten oder ihm entgegenwirkten:

1. Einerseits bestehen zu vielen Lebensräumen außerhalb von Einrichtungen „hochschwellige“ Zugangsbarrieren, die Menschen mit Behinderungen fernhalten (sollen). Andererseits ist das Spektrum von Erfahrungs-, Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten in den zugänglichen Räumen oft stark eingegrenzt. Sie treffen hier oftmals nur wieder (vorrangig) auf Menschen, die ebenfalls alt oder behindert sind oder auf solche, die ihnen helfen wollen, d. h. nicht auf der gleichen Ebene begegnen.
2. Wer als Klient gelernt hat, sich sein Leben lang versorgen, behandeln, „beschäftigen“ zu lassen oder als Betreuer die Erfahrung gemacht hat, dass eine solche „Rundumversorgung“ sein muss, hat ein Problem, wenn diese quasi selbstverständlichen Strukturen – beim Übergang in den Ruhestand – in Frage gestellt werden. Er wird versuchen, gewohnte Strukturen eventuell in etwas modifizierter Form weiter aufrecht zu erhalten. Und abrupte, aufgezwungene Veränderungen werden schnell Ängste<sup>23</sup> schüren.

---

<sup>23</sup> In manchen Fällen bzw. Einrichtungen war unklar, bei wem die Ängste vor Veränderungen größer waren - bei den Klienten, den Mitarbeitern oder der Leitung. Es entstand - so ist zu vermuten - eine wechselseitige Verstärkung oder „Kollusion“. So war es vergeblich, etwas in die Wege zu leiten, sobald dieser - bei Familien(Systemen) bekannte - Prozess, der bei aller Stagnation oft mit einer hohen Dynamik abließ, in Gang gesetzt war.

3. Viele Einrichtungen der Behindertenhilfe haben sich noch nicht wirklich geöffnet, d. h. sind in einen beidseitigen Austausch mit ihrer Umwelt getreten; sie haben das Engagement von Angehörigen, freiwilligen Helfern, Nachbarn oft nur instrumentalisiert. Sich öffnen beinhaltet aber, Irritationen zuzulassen. Eigensinnige Angehörige, eigensinnige Ehrenamtliche, sozial Engagierte aus Gemeinden und Verein im Umfeld haben – wie die Nutzer auch – jeweils unterschiedliche Vorstellungen und Optionen. Sich öffnen bedeutet, diese unterschiedlichen Standpunkte und Perspektiven wahr- und ernst zu nehmen.

## **Resümee**

Nicht nur die Menschen mit Behinderungen, die den Übergang in den Ruhestand nach ihrem Willen gestalten wollen, sondern auch die Institutionen der Behinderten- und Altenhilfe, die ihnen hierzu Chancen einräumen soll(t)en, sind im Hinblick auf das Thema Ruhestand dabei, „Neuland zu entdecken“ (siehe Handbuch 2004) oder sollten auf dem Weg dahin sein.

Daher abschließend drei Schlussfolgerungen für weitere künftige Projekte:

Nur durch eine detaillierte Dokumentation der fallbezogenen Unterstützungsprozesse ist Einblick zu gewinnen in deren Verläufe und in die hinderlichen und förderlichen Bedingungen. Ohne fortlaufende Überprüfung werden eine qualifizierte Arbeit und Erfolge kaum zu sichern sein.

Um Innovationen anzustoßen, um in engem Kontakt und Einvernehmen mit den einzelnen Menschen mit Behinderungen diese zu befähigen, neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung für sich zu entdecken und zu erproben, sind zumindest für die Startphase

hierfür kompetente und verantwortliche Coaches, Lotsen, Case-Manager, etc. frei- oder einzustellen.

Welche Entwicklungspotentiale beim Einzelnen zu entdecken sind, dies ist weniger abhängig von seiner Behinderung und seiner (institutionell geprägten) Lebensgeschichte. Entscheidend ist vielmehr, ob mit genügender Ausdauer versucht wird, unter Berücksichtigung dieser individuellen Hintergründe die oft latent vorhandenen subjektiven Potenziale und sozialen Unterstützungsressourcen zu erschließen und Schritt für Schritt zu mobilisieren. Werden Menschen mit Behinderungen nicht behindert, sondern hierzu animiert und von anderen „mitgerissen“, werden noch manche wundersames „Neuland entdecken“.

## Literatur

- HAVEMAN, M.; STÖPPLER, R. (2004): Altern mit geistiger Behinderung, Stuttgart: Kohlhammer
- LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN FÜR KÖRPER- UND MEHRFACHBEHINDERTE E.V. (2003) (Hg.): Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand“ von Menschen mit Behinderungen, Zwischenbericht, Düsseldorf.
- LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN FÜR KÖRPER- UND MEHRFACHBEHINDERTE E.V. (2004) (Hg.): Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand“ von Menschen mit Behinderungen. Handbuch „Neuland entdecken“. Düsseldorf.
- LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN FÜR KÖRPER- UND MEHRFACHBEHINDERTE E.V. (2005) (Hg.): Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand“ von Menschen mit Behinderungen. „Den Ruhestand gestalten“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Düsseldorf.
- LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND (2003): Individuelles Hilfeplanverfahren des Landschaftsverbandes Rheinland. Handbuch. Köln.
- METZLER, Heidrun (2001): Hilfebedarf von Menschen mit Behinderungen (HMB-W). Fragebogen zur Erhebung im Lebensbereich „Wohnen“, „Individuelle Lebensgestaltung“. Tübingen: unveröffentlichter Eigendruck.

TEWS, H.-J. (2001): Behindertenpolitik für ältere Menschen mit geistiger Behinderung, in: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hg.): Versorgung und Förderung älterer Menschen mit geistiger Behinderung. Expertisen zum Dritten Altenbericht der Bundesregierung, Band 5, Opladen: Leske und Budrich.

VAN RIET, N.; WOUTERS, H. (2002): Case-Management; ein Lehr- und Arbeitsbuch über die Organisation und Koordination von Leistungen im Sozial- und Gesundheitswesen. Luzern: interact.

WACKER, E. (2001a): Wohn-, Förder- und Versorgungskonzepte für ältere Menschen mit geistiger Behinderung – ein kompetenz- und lebensqualitätsorientierter Ansatz, in: Expertisen zum Dritten Altenbericht der Bundesregierung, Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hg.), Band 5, Opladen: Leske und Budrich.

Zu zitieren als:

MAIR, Helmut/ HOLLANDER, Jutta: Den Ruhestand gestalten  
Bericht über das Modellprojekt „Unterstützter Ruhestand von älteren Menschen mit Behinderungen“, in: Heilpädagogik online 01/06, 58-79  
[http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik\\_online\\_0106.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik_online_0106.pdf),  
Stand: 06.01.2006

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

## Leserbriefe

**Reaktionen zu BARSCH, Sebastian/ BENDOKAT, Tim/ BRÜCK, Markus: In eigener Sache: Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik, in: Heilpädagogik online 04/05, 4-19**

### **Oliver Dyker:**

Danke für Ihren Aufsatz ‚In eigener Sache‘. Ihrer grundlegenden These, dass in der Heilpädagogik der fachkritische Diskurs bzw. die kritische Reflexion zu kurz kommt, stimme ich voll und ganz zu. Immer mehr gewinne ich den Eindruck, dass sich die Themen und Inhalte einzelner wissenschaftlicher Veröffentlichungen wiederholen und anstatt der Arbeit an der Sache, erneut ein Paradigmenwechsel ausgerufen wird, der die Problemhaftigkeit und Notwendigkeit der Fragestellungen zu verdecken droht. Dies sehe ich besonders in Bezug auf die Themen: Behinderung, Behinderungsbegriff, ‚Selbstbestimmung‘ und Bioethik. Was den sogenannten ‚Konstruktivismus‘ angeht, sehe ich die Probleme vor allem auf der Ebene des Verstehens. Natürlich wäre eine Bezugnahme auf den ‚radikalen Konstruktivismus‘ in der Heilpädagogik aus wissenschaftstheoretischer und anthropologischer Perspektive noch einmal kritisch zu betrachten.

Meines Erachtens tauchen die wirklichen Probleme jedoch in der heilpädagogischen Praxis auf. Es wäre dringend erforderlich, einmal zu untersuchen, wie ein möglicher ‚heilpädagogischer Konstruktivismus‘ verstanden wird und was dieses Verständnis für die Praxis impliziert. Ich befürchte, dass ein einseitig gedachter Konstruktivismus zu einer Minderung des Bildungsanspruchs in der Heilpädagogik führen könnte. Und Untersuchungen zur Wirksamkeit heilpäd-

agogischer Methoden wären vor diesem Hintergrund vielleicht nur als falscher ‚Rettungsanker‘ zu betrachten.

Allerdings möchte ich kritisch anmerken, dass Ihr Aufsatz zum geringen Teil sehr einseitige Darstellungen beinhaltet. So wird zum Beispiel der gerade erst entstandene Dialog zwischen Heilpädagogik und Pflegewissenschaft (Martin W. Schnell, M. Dederich, Chr. Bienstein, A. Fröhlich,...), der sich auch schon in diversen Veröffentlichungen niedergeschlagen hat, vollkommen vernachlässigt. Dieser Dialog bezieht sich nicht nur auf ethische und anthropologische Fragestellungen, sondern auch auf das Konzept der Basalen Stimulation als Methode.

### **Christoph Müller:**

Vielen Dank für diesen erfrischenden Artikel, der sich ehrlich gesagt schon fast nach einem Hilferuf anhört. Und der ist vielleicht nicht ganz unberechtigt...

Auch ich erlebe sowohl die Fachdiskussion als auch die aktive Forschungslandschaft der Sonderpädagogik in Deutschland als durchaus ausbaufähig. Wie Sie anschaulich dargestellt haben werden viele Themen allein auf moralischer Ebene diskutiert. Nichts gegen Moral! Sie ist im sonderpädagogischen Kontext unersetzlich, schwierig wird es aber einerseits wenn Abweichler von der gerade als „in“ geltenden Sichtweise moralisch abqualifiziert werden und andererseits, wenn sich Sonderpädagogik nur auf diese Herangehensweise beschränkt.

Als ein zentrales Problem sehe ich den geringen Anteil empirischer Forschung in der Sonderpädagogik, der auch in diesem Feld

wichtige Hinweise zur Professionalisierung leisten kann. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Erforschung des Zusammenhangs von stereotypen Verhaltensweisen autistischer Kinder mit bestimmten Umweltbedingungen kann konkrete Hinweise für die Gestaltung von Stuhlkreissituationen mit autistischen Schülern aufzeigen. Die deutsche Sonderpädagogik ist im Feld solcher empirischer Forschung bis auf wenige Ausnahmen jedoch international kaum präsent. Da auch an den meisten Universitäten zum Studium der Sonderpädagogik der Methodenkompetenz ein relativ geringer Stellenwert beigemessen wird, verfielfältigt sich dieser Effekt leider.

In diesem Zusammenhang ist wohl auch die von Ihnen beschriebene geringe Bereitschaft vieler Sonderpädagogen zu sehen, auf empirisch gewonnene Erkenntnisse für die Praxis zurückzugreifen. Beispielhaft kann hier die praktische Verbreitung der von Ihnen genannten Methode der Gestützten Kommunikation betrachtet werden. Die Fragwürdigkeit dieser Methode wurde in zahllosen Untersuchungen in unterschiedlichsten Settings aufgezeigt (z.B. auch in Ihrer Zeitschrift vgl. [Adam 2003](#)). Trotzdem weigern sich viele Professionelle der Heilpädagogik beständig, bei gestützten Schreibern im Einzelfall eine Überprüfung der gezeigten Leistungen vorzunehmen und im Zweifel auf unabhängige Kommunikationsmittel umzusteigen (z.B. PECS). Hier zeigt sich teilweise eine Skepsis gegenüber evidenzbasierter Wissenschaft, die letztendlich auch dem Klientel der Sonderpädagogik schadet.

Möglicherweise wird die Sonderpädagogik jedoch immer mehr von außen mit Fragen der empirischen Qualitätssicherung konfrontiert werden. Der zunehmende Kostendruck, in dem sich Schulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe vorfinden, wird vermutlich zu einer Forderung nach genauerer Evaluation der „Effektivität“ der

verwendeten Gelder und der eingeleiteten Maßnahmen führen. Hierauf muss die Sonderpädagogik im Interesse ihres Klientels vorbereitet sein. Sie tut deshalb gut daran, sich methodisch auf diese Herausforderungen einzustellen, um ihre Professionalität beweisen zu können.

Sicherlich lassen sich sehr viele mögliche Ansatzpunkte zu einer Veränderung der Lage aufzählen, jedoch möchte ich an dieser Stelle nur einen hervorheben. Die zukünftige Lage der Sonderpädagogik steht und fällt mit der Ausbildung ihrer Nachwuchskräfte. Hier sollte Methodenkompetenz wieder einen größeren Schwerpunkt im Sonderpädagogikstudium einnehmen. Studierende müssen die Kompetenz erwerben, pädagogische und therapeutische Konzepte bzgl. ihrer Versprechen und ihrer tatsächlichen Wirksamkeit kritisch zu beurteilen. Um dies zu können müssen sowohl quantitative und qualitative als auch hermeneutische Verfahren mit ihren Anwendungsmöglichkeiten in heilpädagogischen Fragen praktisch kennengelernt werden.

Das im Studium erlernte methodische Grundwissen und die Erkenntnis, dass damit hilfreiche Ergebnisse für die Praxis erzielt werden können, scheint mir eine Bedingung für eine langfristig gute Entwicklung der Sonderpädagogik zwischen Wissenschaft und Praxis zu sein.

### **Jörg Strigl:**

Der Artikel ist gut geschrieben, allerdings teile ich Ihre Begriffskritik in der Form nicht. Die soziale Kategorie wird stark von der Körperbehindertenbewegung (z.B. Verband der Behinderten JuristInnen) propagiert und politisch genutzt; aber nur eine Reduzierung darauf

kann ich nicht erkennen, so z. B. WHO-Definition, diese halte ich persönlich für sehr treffend.

Niemand bestreitet dort, dass jemand z.B. blind ist und die Gesellschaft daran schuld sei oder dies nicht eine körperliche Beeinträchtigung ist. Dennoch kommt es stark mit auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen an, inwiefern jemand in der Teilhabe behindert wird. Insofern halte ich die Frage, welche Teilhabemöglichkeiten jemand trotz seiner Behinderung hat schon für relevanter als die, ob sein fehlendes Bein der Grund dafür ist, dass er der Bahn nicht hinterher rennen kann. Die Frage der Teilhabe greift auch weiter, z. B. auf alte Menschen, die Frau mit dem Kinderwagen, den fremdsprachigen Ausländer oder den Jungen mit dem Gipsbein (ebenso wie der Begriff der Inklusion).

Auch in Bezug auf andere Begriffe, z. B. „Assistenz oder Unterstützung“ findet in der Heilpädagogik eine kritische Diskussion statt (vgl. z. B. Lanwers Kritik an Theunissens wahllosen Verwendung des Assistenzbegriffs<sup>24</sup> ohne Berücksichtigung des politischen Begriffsursprungs oder die neueste Veröffentlichung von Hähner et al oder Thimms Kritik am „Selbstbestimmungsparadigma“). Aber auch hier werden wieder Begriffe missverstanden, wie schon z. B. beim „Normalisierungsprinzip“. In der Heil- und Sonderpädagogik herrscht scheinbar die Tendenz einer Schwarzweiß-Malerei im Sinne von „bist du nicht für mich, dann bist du gegen mich“.

Ich denke, dass viel Diskussion auch deswegen nicht stattfindet, weil es unterschiedliche theoretische Zugangsweisen gibt und keine gemeinsame Sprache oder Begriffsdefinition vorhanden ist. Insofern stimme ich Ihnen in bezug auf wissenschaftliches Arbeiten mancher Leute zu. Jeder entkräftet den anderen dann schon da-

<sup>24</sup>geäußert in seinem Vortrag auf der diesjährigen Tagung der Lebenshilfe in Magdeburg „Wir gehören dazu!“

durch, dass er aus seiner Theorie antwortet (besonders schön immer bei Jantzen zu verfolgen, für mich einer der großen Dogmatiker).

Außerdem wird das Anzweifeln der Götter ja schon im Studium als Blasphemie gegeißelt und sich hinter unscharfen Begriffen versteckt, um unangreifbarer zu sein.

Andererseits denke ich, dass man Extrempositionen postulieren muss, um in den Köpfen etwas zu bewegen. Auch ist es Aufgabe unserer Disziplin, Utopien zu entwickeln, aber auch auf Gefahren hinzuweisen.

Ich denke, viel der Bioethikkritik liegt in der Erfahrung speziell der Deutschen Geschichte begründet, wir sind eben „aufmerksamer“ vielleicht auch ängstlicher was die Möglichkeiten dieser Technik betrifft. Ich glaube nicht, dass den Kritikern der Wunsch z. B. eines MS-Kranken nach Heilungsmöglichkeiten als unverschämter erscheint. Aber die Tendenz, dass Behinderung vermieden werden soll ist nicht von der Hand zu weisen und wer, wenn nicht wir, soll denn für diesen Personenkreis Partei ergreifen? Es geht schon darum zu verhindern, dass man einfach den bequemeren Weg wählt. Das heißt nicht, dass ich sicher ein behindertes Kind bekommen wollen würde, aber ich hätte schon meine Schwierigkeiten auf der einen Seite diesen Personenkreis zu unterstützen aber privat zu vermeiden.

Oder um in ein anderes Feld zu wechseln, z. B. den aktuell so modernen Begriff vom Behinderten als „Kunden“. Er hat viele theoretische Schwächen (z. B. sind die wenigsten behinderten Kunden in der Lage, mal eben den Anbieter zu wechseln, denn als erstes stünden sie dann in der Gefahr, ohne Hilfe da zu stehen). Dennoch

bewirkt er meiner Meinung nach, dass wir darüber nachdenken, wie die Qualität unserer Dienstleistung aussieht und er dient als ein Bild.

Es ist zu kritisieren, dass die Heilpädagogik die „normalen“ Bürger in der (Begriffs-)diskussion nicht mitnimmt - oder glaubt jemand, dass den Leuten klar ist, wieso es nicht mehr „Aktion Sorgenkind“ heißt, geschweige denn, dass es keine Mongoloiden mehr geben soll. Aber unterscheidet sie sich da von anderen Wissenschaften?

Aber hier stellt sich für mich auch die Frage, inwieweit wirklich Fachfremde Ihre Zeitung lesen, auch wenn sie frei im Netz zugänglich ist oder die Nutzung von Nichtheilpädagogen nur eine wünschenswerte Utopie bleibt (nichtsdestotrotz halte ich es für einen Anfang).

### **Helmut Heinz:**

Den Verfassern S. BARSCH, T. BENDOKAT und M. BRÜCK gebührt ganz besonderer Dank für ihre sehr pointiert vorgetragenen Anmerkungen. Die Kritik war überfällig. Ich möchte sie in Anbetracht von 400.000 nicht ausbildungsfähigen Schulabgängern sogar als Anklage verstanden wissen.

Ich füge dem Beispiel (4) - „Heilpädagogik zwischen Wissenschaft und Glaubenssätzen“ - einen weiteren Aspekt hinzu. Der Begriff der sog. „Individuellen Förderung“ ist in aller Munde. Obwohl der Begriff der „Förder-Diagnostik“ im o.g. Text zu recht als Pseudokonzept (SCHLEE) disqualifiziert ist, wird weiterhin so getan, als sei es

vertretbar, auf der Basis dieses „magischen Rituals“ sog. „individuelle Fördermaßnahmen“ herzuleiten.

Ganz offensichtlich mangelt es vielen an der notwendigen kausalen Denkfähigkeit. Allein schon die unzulässige Gleichsetzung der Begriffe „individuell“ und „subjektiv“ vernebelt die Tatsache, dass jeder Lernprozess immer nur als interner subjektiver Prozess ablaufen kann. Dieser ist von „außen“ uneinsehbar. Schon rein formal-sachlogisch kann es folgerichtig eine „vermeintlich gezielte individuelle Förderung“ (von außen) prinzipiell gar nicht geben. Die Neurowissenschaften sprechen ehrlicherweise sogar davon, dass „wir mit der Erforschung des (subjektiven) Lernprozesses noch nicht einmal begonnen haben!“ -

Der vorläufige Höhepunkt dieses pädagogischen Dilemmas wird markiert durch die zweifelhafte Aussage des PISA-03-Berichts. In der Kurzzusammenfassung (aus: Internet IPN/Kiel vom 3.11.2005) ist zu lesen, dass alle Schüler individuell zu fördern seien. Also werden zukünftig Papiertiger riesigen Ausmaßes produziert werden - zum Nachteil der Kinder und als überflüssige Belastung der Lehrkräfte.

Die von der Heilpädagogik online angesprochene Notwendigkeit für eine angemessene Streitkultur in der Pädagogik ist bitter notwendig.

**Aus unserem Forum Mario Gieske:**

Als Student der Rehabilitationspädagogik in Dortmund kann ich die aufgezeigten Beispiele und ihre damit einhergehenden Problematiken nur zu gut nachvollziehen. Im Laufe meines Studiums hat mich oft die Eindimensionalität der Themengebiete und der Wille zur Abgrenzung von den Nachbargebieten gestört. Unser Fachbereich besteht erst seit einigen Jahren, nach Abspaltung von den Erziehungswissenschaften. Mit meinen Fragen zur Bildung einer Rehabilitation als Wissenschaft, die auch empirisch zur Theoriebildung beiträgt und Reha-, Heil- und Sonderpädagogik nicht weiter isoliert dastehen lässt, von den anderen Nachbardisziplinen nicht weiter als „Kuschel- oder Lalapädagogik“ belächelt wird und schlimmer, im Laufe der Zeit wissenschaftlich überflüssig macht, habe ich mich mit einigen Mitstudenten oft allein gefühlt. Wissenschaftliches Arbeiten, wissenschaftsgeleitete Theorie, die auch einmal über den Tellerrand (die Erziehungswissenschaften) hinausblickt, wird eher weniger Beachtung im Studium geschenkt. Ich hoffe, dass eine weitaus größere Diskussion zu diesem Thema entsteht. Vielen Dank für den aufschlussreichen Artikel.

**Walter Grode**

## **DIE GESELLSCHAFTLICHEN RAHMENBEDINGUNGEN ÄNDERN SICH**

### **Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik**

Wird von außen her Kritik geübt, so ist dies erst einmal Anlass, sich (im eigenen Selbstverständlichen) zusammenschließen. Und über dieses Selbstverständliche braucht (ja darf) per se nicht diskutiert zu werden. Selbst um den Preis der eigenen gesellschaftlichen Isolation, sprich Unwirksamkeit.

Dieser Reflex, der gemeinhin für totale Institutionen, wie das Militär gilt, scheint auch vielen zivilen Professionen nicht ganz fremd zu sein. Nimmt man das [Forum](#) von „Heilpädagogik-Online“ zum Maßstab, so scheint gar in der Heil- und Sonderpädagogik - genau wie unter Behinderten - geradezu ein Dogma zu bestehen, über vermeintliche fachliche Selbstverständlichkeiten nicht zu diskutieren. Diese Strategie mag in vielen Fällen richtig und zeitgemäß sein. Ändern sich jedoch - wie gegenwärtig spürbar - die grundlegenden gesellschaftlichen Voraussetzungen des eigenen Handelns, und wächst die Verachtung sozialer Minderheiten (HEITMEYER 2003), so sollte man sich darauf einstellen resp. auf den Diskurs einlassen. Deshalb möchte ich - auch auf die Gefahr hin, daß meine „außerfachlichen“ Anmerkungen das Gegenteil bewirken - einen spontanen Beitrag zum fachkritischen Gespräch in der Heil- und Sonderpädagogik leisten.

### **Dekonstruktion, Integration und Reproduktionsmedizin**

Anhand von vier aktuellen Beispielen hat das Redaktionsteam (BARSCH/ BENDOKAT/ BRÜCK 2005) sehr überzeugend auf immer noch bestehenden Mangel an Diskussions- und Streitkultur

innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik hingewiesen. Zu drei von ihnen möchte ich aus sozialwissenschaftlicher und persönlicher Perspektive mehrere zusätzliche Anmerkungen machen, um sodann (noch einmal) den Blick auf das Verhältnis (für Behindertenpädagogen und Behinderte gleichermaßen entscheidende Verhältnis) von Behinderung und Gesellschaft zu lenken.

### **Paradigmenwechsel in der Heilpädagogik: „Behinderte gibt es nicht !“**

Meine Skepsis gegenüber der Dekonstruktion von Behinderung mit Hilfe eines (zuvor selbst konstruierten) sozialen Modells habe ich bereits früherer Stelle geäußert (GRODE 2003a). Deshalb hat mich im letzten Jahr auch der Essay von Kai FELKENDORFF (2004) „Wer ist behindert?“ besonders gefreut. Er stellt das zum neuen Paradigma gewordene Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft vom Kopf auf die Füße. Denn die (materielle) Basis für eine Beeinträchtigung resp. abweichende Funktion ist nun einmal eine, wie auch immer definierte (medizinisch diagnostizierbare) Behinderung. Der Einfluss der Gesellschaft, auf den insbesondere die Disability Studies - aber auch große Teile der Fachpädagogik - eine Behinderung einzig reduzieren möchten, ist m.E. dagegen eine abgeleitete Größe, der Überbau sozusagen, wie man in gesellschaftskritischeren Zeiten zu sagen pflegte. Doch trotz (oder sollte ich besser sagen, wegen?) seiner Brisanz rief Kai Felkendorffs Artikel (im Heilpädagogik online-Forum) keinerlei Reaktion hervor.

Von dieser Verdrehung im Kopf, die der Autor richtig zu stellen versucht wird die Behindertenbewegung wohl nicht so schnell ablassen - denn was verbleibt (uns) Körperbehinderten anderes als Kopfgeburten? Doch diese Verkehrung von Basis und ideologischer Konstruktion ist vor allem deshalb geradezu tragisch, weil sie bereits zu einer falschen Frontstellung zwischen Behinderten und Nichtbe-

hinderten - auch und gerade zwischen (erwachsenen) Behinderten und Behindertenpädagogen - geführt hat und weil sie Illusionen über ein Leben „ohne Behinderung“ schafft, die in die gesellschaftliche (Selbst)Isolation führen wird. Denn während sich „Armut, Krankheit und Häßlichkeit“ ja durchaus (gesellschaftlich oder individuell) beseitigen lassen (resp. beseitigen ließen) - ist dies bei einer Behinderung, wie Kai Felkendorff sie definiert - und ich stimme da völlig mit ihm überein - per se nicht möglich.

### **Integration: Heilpädagogik und die Schule für alle**

Nur für eine gereifte und gefestigte Persönlichkeit, so meine These, ist die Konfrontation mit einer Behinderung (egal ob in der Schule oder in der persönlichen Beziehung) ein Gewinn. Kommt sie zum falschen Zeitpunkt - oder wird sie einem Jugendlichen, wie es Georg FEUSER (noch) 1989 vorschwebte, gar per Lehrplan und Gemüsesuppe nahe gebracht, so führt dies in einer Gesellschaft in der Freiheit, Schönheit und Reichtum die (wie auch immer zu bewerteten) Leitlinien bilden, zu Angst und Ablehnung. „Gemeinsames Lernen“ über einen gemeinsamen Gegenstand - kann, ja muss, wenn die Grundlagen keine (annähernd) gemeinsamen sind, zu einer Farce verkommen. Ganz anders ist dies meiner Erfahrung nach mit dem gemeinsamen Erleben, z.B. eines Sonnenuntergangs - das kann für beide Seiten authentisch und ein Gewinn sein.

Dass die Sonderpädagogen so auf dem Dogma des „gemeinsamen Lernens“ bestehen, liegt m.E. daran, dass sie, wie einst auch die Berufspädagogen (ich habe meine Staatsexamensarbeit 1975 über die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung geschrieben, und bin noch heute von der Richtigkeit des Konzepts überzeugt) meinten, „gemeinsames Lernen“ von Behinderten und Gymnasiasten (wie Pädagogik überhaupt) sei ein Vehikel gesellschaftlicher Veränderung. Das mag sogar bis zu einem gewissen

Grade stimmen. Der Haupt-Denkfehler, den wir Linken aber machten, war der, dass wir „das Subjekt von gesellschaftlicher Veränderung“ ganz unten suchten - je nach pädagogischer Profession beim Proletariat der eben bei denen, zu denen die Studentenbewegung und die Bildungsreform als letzte gekommen war, den Behinderten.

### **Pädagogik der S-Klasse: „Heilpädagogik zwischen Wissenschaft und Glaubenssätzen“**

„Heilpädagogik zwischen Wissenschaft und Glaubenssätzen“. Schon die Überschrift des vierten Beispiels des Redaktionsteams (BARSCH/BENDOKAT/BRÜCK 2005) bringt das ganze Dilemma zum Ausdruck: Noch ist die Heilpädagogik (wie große Teile der Pädagogik überhaupt) in der Tat keine Wissenschaft. Und aus der Sicht der mehrfach-behinderten Kinder scheint einiges dafür zu sprechen, dass die Heilpädagogik (wie die Theologie, oder pathetisch gesagt: die Menschenliebe) auch ihre Basis in der Unwissenschaftlichkeit behalten sollte.

Da das gesellschaftliche Ansehen (und die Vergütung) einer Profession (nicht allein im öffentlichen Dienst) aber von der Wissenschaftlichkeit (der Ausbildung) abhängig ist, wird man wohl nicht umhin kommen, sich auf die (harten Fakten der) Hirn- und Genforschung zu werfen oder aber auf die „Hochbegabtenförderung“ (SCHLENZ 2004). Man muss ja nicht der Meinung sein, dass jegliche Abweichung von der „Normalität“ inhaltsabstinent ein Arbeitsfeld für die *Sonderpädagogik* darstellt. Doch diskutieren sollte man schon darüber, ob und warum die Abweichung in die pädagogische „S-Klasse“ hinein - gewissermaßen die *Sonderklasse* von Mercedes, die nach wie vor das Lebensgefühl der deutschen Oberschicht spiegelt (MOLITOR 2005), in Zeiten der massiven Eli-

tenförderung, (k)eine Herausforderung für die Pädagogik ist resp. sein soll.

Aber auch dieses gedankliche Angebot von „Heilpädagogik-online“ ist von den Lesern dieses hochwertigen Artikels nicht genutzt worden. Dabei wäre eine Diskussion über die „Sonder-Klasse“, nur ein Einstieg in diejenige über den „Club der Vollkommenen“. Denn nicht nur Elitebildung, sondern auch genetische Makellosigkeit könnte bald ein Privileg der Reichen und Mächtigen werden (GRO-DE 2001a).

Zu diesem „Club der genetisch Vollkommenen“ werden nur verhältnismäßig wenige Zutritt haben. Man kann davon ausgehen, schreibt der Soziologe Zygmunt BAUMAN (2000), dass die enormen Kosten der Mitgliedschaft in diesem Kreis, keine Kinderkrankheit einer neuen Technologie darstellen, sondern ihr ständiges Merkmal bleiben werden.

Es wird immer wieder neue, unvermutet auftauchende Leiden zu kurieren geben, immer wieder neue Gene, denen die Gunst entzogen wird und die ersetzt werden müssen. Man kann sich dieses Privilegs also sicher sein - während die meisten traditionellen Privilegien von Tag zu Tag wackliger und zweifelhafter werden.

Das neue Privileg scheint lohnender zu sein als jedes andere. Die Distinktion wird nämlich nicht mehr so fragwürdige und umstrittene Begriffe wie mindere Intelligenz, geringeren Schmeiß, oder Fleiß der rangniederen Sterblichen bemühen müssen.

Gegen Statusüberlegenheit der Höhergestellten läßt sich Protest anmelden, wenn ihr sozialer Rang eine Klassenfrage, glücklicher Zufall oder einfach nur Skrupellosigkeit war. Aber wer will schon gegen die Gene protestieren?, fragt Bauman.

Auch deshalb (und weil sie tatsächlich für viele Betroffene ein Segen sein kann) finde ich die pauschale Verteufelung der Bioethik (DEDERICH 2003) so kontraproduktiv und enttäuschend. Für den

Umgang mit der Enttabuisierung der Bioethik und der Sterbehilfe (GRODE 2003b), gilt meiner Meinung nach gleichermaßen: *Je mehr die gesellschaftlichen und privaten Verhältnisse von Humanität und gegenseitiger Achtung getragen sind, desto eher ist es erlaubt (ja geboten) abstrakte ethische Grenzen grundsätzlich zu überdenken und nötigenfalls zu überschreiten.*

### **Reproduktionsmedizin und Behindertenpädagogik**

In der gleichen Ausgabe in der das Redaktionsteam den fehlenden fachkritischen Diskurs beklagt, geht Anke LANGNER (2005) auf dem Hintergrund der Foucaultschen Diskursanalyse der Frage nach, wieso immer mehr ungewollt kinderlose Paare den neuen reproduktionsmedizinischen Verfahren zustimmen. „Die Basis dieser Verfahren“, so schreibt sie, „besteht darin, dass die Frauen sich diese Techniken als Selbsttechniken aneignen. D.h. sie sich selbst - ihren eigenen Körper - disziplinieren.“

Bereits vor zwei Jahrzehnten kam Wolfgang Fritz HAUG (1986), mit Blick auf seinen damaligen Forschungsgegenstand - die durch die NS-Ratgeberliteratur vermittelte „gesunde Normalität“ - zu einem ganz ähnlichen Befund wie Anke Langer. Der entscheidende Unterschied ist allerdings, daß Haug seine Untersuchung „Faschisierung des bürgerlichen Subjekts“ nannte.

An die Last der NS-Geschichte zur erinnern, half uns demokratisch zu werden - individuell und gesellschaftlich. Man kann (und sollte immer wieder) darüber streiten, wie es um diesen Prozeß bestellt ist. (GRODE 2003b)

Stets berücksichtigt werden sollte dabei jedoch, daß wir spätestens seit der großen Kehre von 1989 alternativlos im Westen angekommen sind, mit all seinen ganz spezifischen Selbstnormalisierungspraxen, zu denen z. B. bei ungewollt kinderlosen Paa-

ren eben auch die Inanspruchnahme von reproduktionsmedizinischen Verfahren gehört. Wer diese Verfahren nicht will, sollte nicht Individualkritik, sondern Kapitalismuskritik üben - und (wenn möglich) auch darüber Auskunft geben, wie denn eine Gesellschaft ohne Normalisierungspraxen und deren „Hauptstützpunkte: Schönheit und Sexualität“ (Haug) aussehen könnte

Statt moralischer und/oder wissenschaftlicher Abwehr der Reproduktionsmedizin sollte von seiten der Behindertenpädagogen - wie der Behinderten - eine positive Einstellung gegenüber dem Elternwunsch auf ein nichtbehindertes Kind entwickelt werden. (Heilpädagogik-online-Interview mit Peter SINGER, 2003)

### **Widerpart des Sozialdarwinismus**

Das gesellschaftliche Ansehen von Behindertenpädagogen - wie von Behinderten - wächst nicht dadurch, dass es möglichst viele behinderte Menschen gibt. Das Gegenteil ist richtig und zwar sowohl im historischen, im soziologischen, wie im pädagogischen Sinne.

Das persönliche gesellschaftliche Ansehen wächst hingegen, wenn Behinderte, Behindertenpädagogen und alle, die mit behinderten Menschen zusammenleben, der Gesellschaft einen Teil ihrer (z.T. selbstproduzierten) *Angst nehmen* können. Und das wiederum ist nach meiner Erfahrung (GRODE 2004/2005), weniger abhängig von der Schwere der Behinderung, sondern viel mehr von der Art mit der mit ihr umgegangen wird.

Wenn die Gesellschaft (dennoch) nichts mit dem Thema Behinderung zu tun haben will, so ist das für Behindertenpädagogen und Behinderte natürlich eine starke *Kränkung*. Der kann man nicht dadurch entgehen, dass man unsinnige Paradigmen, wie „Behinderte gibt es nicht“, schafft oder die Reproduktionsmedizin zu verteufeln versucht, von der sich die Gesellschaft gerade die Beseitigung von Behinderung und Krankheit verspricht.

**Die PID führt nicht zur Diskriminierung Behinderter**

Die Präimplantationsdiagnostik (PID), schreibt Wolfgang van den DAELE (2002) vom Wissenschaftszentrum Berlin, zur nächsten Bioethik-Debatte, sei Selektion, aber sie führe nicht zur Diskriminierung Behinderter. Und er hat für diese These ein sehr einleuchtendes Beispiel: Der Anteil derjenigen, die für Kinder mit Down-Syndrom einfache Anstaltsunterbringung ohne besonderen Aufwand befürworten, so das Mitglied des Nationalen Ethikrates, ist zwischen 1969 und 2000 auf null gefallen. Gleichzeitig stieg der Anteil der Befürworter besonderer individueller Fördermaßnahmen von 59 auf 90 Prozent. 1969 hielten es nur 18 Prozent für richtig, die betroffenen Kinder im Elternhaus zu betreuen, 2000 waren es 90 Prozent. Diese Entwicklung ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil parallel dazu die vorgeburtliche Selektion von Föten mit Down-Syndrom ständig zugenommen hat und überwiegend akzeptiert worden ist. Diese Parallelität, so van den DAELE, belegt, dass Selektion vor der Geburt und Diskriminierung nach der Geburt unabhängige Phänomene sind und das eine nicht auf das andere abfärbt.

In Deutschland nährt sich die beträchtliche Zustimmung der Bevölkerung zur Pränatalen Diagnostik und zur PID vorläufig noch einzig und allein aus der Angst vor Behinderung. Einer Angst, die (um es zu wiederholen) individuell überaus berechtigt ist und nicht bagatellisiert werden sollte. Gesellschaftlich aber ist diese Angst, und damit die Bereitschaft ethische Grenzen zu überschreiten, jedoch zumindest ambivalent, wenn nicht gar töricht.

Denn was ist das für eine Gesellschaft, die Stärke, Schönheit und Reichtum auf ihre Fahnen geschrieben hat, deren neue Gesetzestafeln die Idee des aggressiven Wettbewerbs feiern? Überall wird der Eindruck vermittelt, als ginge es ums Überleben: „Ihr

müßt die Besten, die Stärksten, die Gewinner sein; seid ihr es nicht werden andere es sein“, lautet die Botschaft. Flankiert wird das durch die von allen Medien kaum noch kaschiert lancierte Botschaft, nur schön und jung und, koste es was es wolle, durchsetzungsfähig zu sein, sei die einzig lohnende Lebensform. Das in dieser Perspektive jede Möglichkeit, das eigene und das fremde menschliche Leben zu manipulieren, dankbar aufgegriffen werden muß, ist eine Selbstverständlichkeit.

### **Der Kult des Stärksten**

Eine solche auf dem sozialdarwinistischen Kult des Stärksten basierende Gesellschaft produziert systematisch behinderte Menschen, indem sie die Schwelle zu dem, was als behindert gelten soll, immer tiefer ansetzt. Und sie benötigt geradezu behinderte Menschen zu ihrer Selbstvergewisserung: In Sport und Politik, Unterhaltung und Alltag dürfen sie sich als besonders motivierte Verfechter des „survival of the fittest“ präsentieren - in der Erwartung, dass dies von den (Noch-)Jungen, (Noch-)Starken und (Noch-)Gesunden im rechten Sinne re-interpretiert wird.

Dieses „survival of the fittest“ ist die unausgesprochene Grundlage fast allen Gengeschäfts. In einer solchen Gesellschaft wird auch der Hinweis nicht fruchten, dass auch in Zukunft selbst durch die bedingungslose Inanspruchnahme der Gentechnologie allenfalls drei Prozent aller Behinderungen sicher ausgeschlossen werden können. Denn nur sie sind eindeutig genetischer Natur, der Rest ist erworben. Überwiegend als Teil des unvermeidlichen, gar nicht so selten aber eben auch als Teil des vermeidbaren Risikos: Am Anfang, in der Mitte und am Schluß des Lebens. Insbesondere schwer- und mehrfachbehinderte Menschen (aber) sind das genaue Gegenteil des von der „Gesellschaft der Stärke“ propagierten isolierten Einzelkämpfers. Um ihre Qualitäten auch nur ansatzweise entfalten zu

können, benötigen sie - wie grundsätzlich alle anderen Menschen auch - Unterstützung. Zwischen Exotik und Vermeidung ist Behinderung also zugleich (auch) ein gesellschaftliches Versprechen (GRODE 2001b).

### **Behinderte als Kristallisationskern einer humanen Gesellschaft**

Damit aber üben Behinderte eine durchweg positive Wirkung auf ein Gemeinwesen aus, das von humanitären und christlichen Werten geprägt ist. Gerade auch geistig behinderte Menschen, bringen allein durch ihre pure Existenz das unbewußte Bedürfnis nach Gemeinsamkeit, Humanität und Solidarität in die Welt, das in jedem von uns steckt: „Ich bin glücklich, wenn ich verstanden werde, wenn ich auf andere zählen kann“. „Der Mensch soll des anderen Helfer sein“ könnte eine humane Lebensmaxime lauten.

Behinderte Menschen bilden einen Kristallisationskern, um den herum sich (bewusst oder unbewusst) der potentielle Widerpart zum Sozialdarwinismus bildet. Sie mindern allein dadurch, dass man sie gesellschaftlich trägt und/oder erträgt und nicht zuletzt dadurch, dass sie sich selbst und ihre eigenen Unzulänglichkeiten ertragen, den Normierungs- und Selbstanpassungsdruck, der auf der ganzen Gesellschaft lastet.

Und zwar sowohl im direkt anschaulichen Sinne als auch im abstrakt-normativen Sinne. Jede moderne, rationale Konkurrenzgesellschaft bringt - weil sie die „Normalität“ als allgemeinen Maßstab benötigt - ganz automatisch auch das Nicht-Normale, das Nicht-Angepaßte, das Behinderte hervor. Würde dies - zum Beispiel durch die aktuell avisierten Fortschritte der Humangenetik - beseitigt, so würden zukünftig ganz neue, heute noch völlig „normale“ Menschen an ihre Stelle treten, die dann als „unnormale“ gelten würden.

Behinderte Menschen sind zudem der personifizierte Ausdruck, (im doppelten Wortsinne „das Ver-Sprechen“) all derjenigen Probleme und Lebensrisiken, die beispielsweise die moderne Medizin und die Ernährungsindustrie, das Mobilitätsdenken und das Militär zu lösen vorgeben. Deshalb tragen behinderte Menschen, allein durch ihre gesellschaftliche Anwesenheit, dazu bei, dass soziale Problemlagen und Konflikte als solche identifiziert und nicht biologisiert werden können.

Das Leben von und mit Behinderten birgt ein Potenzial in sich, das auf ganz spezielle Weise die Gesetze der Markt- und Konkurrenzgesellschaft zu unterlaufen in der Lage ist.

Es birgt - wie jeder bewußte Umgang mit existentiellen Lebenssituationen (Krankheit, Geburt und Tod) - die Möglichkeit, einen ganz anderen Maßstab für den Umgang mit der eigenen Natur, wie auch mit der gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt zu Tage zu fördern.

Weil es gezwungen ist, sich auf die eigenen (natürlich begrenzten) Ressourcen zu besinnen, vermag das Leben von und mit behinderten Menschen zugleich die eigenen Glücksversprechungen und Hoffnungen zu bewahren. In der simplen Erkenntnis, dass es geradezu kontraproduktiv ist, alles uns nur Mögliche (sofort) haben zu wollen und/oder (unverzüglich) tun zu müssen.

Und so wird sich, wenn wir Glück haben, eines Tages das Bewusstsein festigen, daß „eine menschliche Gesellschaft die Behinderten braucht, weil sie die Perspektive menschlicher Hilfsbereitschaft offen halten“ (GRODE 2001c).

## Literatur

- BARSCH, Sebastian; BENDOKAT, Tim; BRÜCK, Markus (2005): In eigener Sache. Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs, in: der Heil- und Sonderpädagogik, in Heilpädagogik online 04/05, 4-19
- BAUMAN, Zygmunt (2000): Leben - oder bloß Überleben? Die Arbeit am wissenschaftlich gestalteten Menschen geht rasend schnell voran, in: Die Zeit, Nr. 1, 41
- DAELE, Wolfgang van den (2002): Zeugung auf Probe. Die nächste Bioethikdebatte: Die Präimplantationsmedizin (PID) ist Selektion, aber sie führt nicht zu Diskriminierung Behinderter, in: Die Zeit, Nr. 41, 34
- DEDERICH, Markus (2003).: NS-Euthanasie und Bioethik. Replik auf Walter Grode: Die Last der NS-Geschichte, in: Heilpädagogik online, Ausgabe 03/03, 57-66
- FELKENDORFF, Kai (2004): Wer ist behindert?, in: Heilpädagogik online, Ausgabe 4/04, 3-22
- FEUSER, Georg (1989): Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik, in: Behindertenpädagogik, Heft 1, 4-48
- GRODE, Walter (2001a) Der Club der Vollkommenen. Genetische Makellosigkeit könnte ein Privileg der Reichen und Mächtigen werden, in: zeitzeichen. Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft, Heft 6, 8-10
- GRODE, W. (2001b): Behinderte queren. Zwischen Exotik und Vermeidung. Warum Behinderung (auch) ein gesellschaftliches Versprechen ist, in: Freitag Ost-West-Wochenzeitung, Nr. 31, 10
- GRODE, W. (2001c): Widerpart zum Sozialdarwinismus. Eine menschliche Gesellschaft braucht die Behinderten, in: zeitzeichen, Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft, Heft 11, 44-45
- GRODE, Walter (2003a): Selbstbestimmt Leben und das soziale Modell von Behinderung, in: Heilpädagogik online, 02/03, 3-19
- GRODE, W.(2003b) „Die Last der NS-Geschichte“ oder „Das Glück von der Unfähigkeit zu Trauern“, in: Heilpädagogik online 03/03, 51-66
- GRODE, Walter (2004/ 2005) Kleine Serie mit biographischen Skizzen: "Behinderte Forscher"; "Ein Verzicht auf die Potentiale der Gentechnologie"; "Gemeinsam Radfahren und Tanzen"; "Schwerbehinderung und Viertes Lebensalter"; "Behinderung und Gesellschaft", in: >sonderpaedagoge.de<  
<http://www.sonderpaedagoge.de/serie/grode/index.phtml>
- HAUG, Wolfgang Fritz (1986): Die Faschisierung des bürgerlichen Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Aus-

rottungspolitiken im deutschen Faschismus - Materialanalysen, Berlin

HEITMEYER, Wilhelm (2003): Feindliche Normalität. In Deutschland breitet sich die Bereitschaft aus, Mitmenschen zu verachten, in: Die Zeit, Nr. 51, 19

INTERVIEW: PETER SINGER (2003), in: Heilpädagogik online 01/03, 49-59

LAGNER, Anke (2005): Was hat der Diskurs der Reproduktionsmedizin mit der Behindertenpädagogik zu tun?, in: Heilpädagogik online 04/05, 76-97

MOLITOR, Andreas (2005): Deutschland von oben. Die S-Klasse von Mercedes erzählt die Geschichte der deutschen Oberschicht seit der Nachkriegszeit, in: Die Zeit, Nr. 42, 17-20

SCHLENZ, Christina (2004): Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik?, in: Heilpädagogik online, 1/04, 3-25

Zu zitieren als:

GRODE, Walter: Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ändern sich. Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik, in: Heilpädagogik online 01/06, 89-101

[http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik\\_online\\_0106.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik_online_0106.pdf),

Stand: 06.01.2006

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

**Reaktionen zu ADAM, Heidemarie: Gestützte Kommunikation. Mythos oder Realität? In: Heilpädagogik online 03/03, 3-20****Michael Kief:**

Zu diesem um Sachlichkeit bemühten (ich verwende hier bewusst Formulierungen aus dem bekannten Zeugnissprachschlüssel) Artikel von Frau Adam möchte ich als Fachmann und aktiver Stützer gerne einige Bemerkungen machen:

- Selbstverständlich schießen wie bei vielen anderen Methoden begeisterte Anhänger immer wieder mal weit über das Ziel hinaus und es wird in dem Sektor viel unreflektierter Unfug getrieben. Das rechtfertigt aber nicht, die Methode insgesamt als unseriös abzuwerten.
- Dass FC an gängigen Bildern rüttelt scheint mir dann doch eines der wesentlichen Probleme zu sein. Einige Fachleute reagieren darauf mit einer einseitig ablehnenden Blindheit, die sich leider nicht mehr sachlich begründen lässt, sondern nur darauf beruhen kann, dass sie nicht willens oder fähig sind, von bewährten Überzeugungen zu lassen. Ich denke, dass man diese emotionalisierte Sichtweise erwähnen sollte, weil sonst immer so getan wird, als ob nur bei den Befürwortern Emotionen mit im Spiel seien.
- Es ist schlicht falsch, dass es keine seriösen Studien gibt, die deutliche Hinweise auf das Funktionieren von FC geben. Es ist z.B. eindeutig so, dass die Ergebnisse immer dann besser ausfielen, wenn mit differenziert arbeitenden, gut trainierten Stützern und mit routinierten Schreibern gearbeitet wurde. Viele der immer wieder zitierten Untersuchungen wurden zu einem Zeitpunkt durchgeführt, als die Methode noch nicht

ausreichend professionalisiert war. Mittlerweile macht keiner mehr solche Untersuchungen, weil ja jeder in der Scientific Community etwas Neues machen will und Replikationen keinen interessieren. Das ist so, als würde man ein neues Auto bei der Pilotlinie des Modells testen und daraus auf die Funktionsfähigkeit des Autos in der Serienproduktion Schlüsse ziehen. In England werden inzwischen Studien gemacht, die stärker physiologische Faktoren mit ins Kalkül nehmen. Z.B. werden Augenbewegungen in Kombination mit dem Tastendruck analysiert oder der Bewegungsablauf beim Stützen. Es zeigten sich hier in ersten Pilotstudien deutliche Hinweise, dass der Bewegungsablauf von den Gestützten und nicht von den Stützern bestimmt wird und dass die Tasten vor der Bewegung und dem Druck fixiert werden. Ich selbst suche schon seit längerem (leider vergeblich) einen Partner in der Wissenschaft, um neurophysiologisch und neuropsychologisch zu prüfen, ob FC-Anwender/innen die Sprachzentren ihres Gehirns aktivieren, wenn sie schreiben.

- Es geht beim Stützen bitte nicht um Handführung! Es geht um die Überwindung der Dyspraxie. Ähnliche impulsgebende und strukturierende Maßnahmen kann man auch in der Alltagsförderung von Menschen mit autistischen Problematiken erfolgreich einsetzen. Dietmar Zöller hat in einem seiner Bücher Autismus als Körperbehinderung bezeichnet. Die Parallelität zu Menschen mit schwerer Spastik erklärt dann auch, warum die Methode bei diesen beiden Personengruppen sinnvoll einsetzbar ist.
- Es gibt nachweislich Personen, die über das Stützen zum selbständigen, ungestützten Schreiben gekommen sind. Das ist freilich nicht in jedem Einzelfall wissenschaftlich begleitet und belegt, aber doch einfach ein Ergebnis einer längsschnitt-

lichen Beobachtung. Inzwischen gibt es auch Hinweise, dass die Arbeit mit FC einen Beitrag dazu leisten kann, Lautsprache wieder als mögliche Ausdrucksform für Menschen mit Autismus zu erschließen (Jamie Burke: Unterstützung von Lautsprachentwicklung durch Schreiben. In: Monika Wegenke & Claudio Castaneda (Hrsg.): Gemeinsamkeit herstellen. Karlsruhe 2005).

- Wo sind die Kritiker/innen der Methode, wenn bei Fachtagungen Betroffene auftreten, nachweislich authentische Äußerungen abgeben und sich zur Diskussion stellen? Leider scheinen sie sich gerne dieser direkten Konfrontation zu entziehen. Es ist ja auch etwas peinlich, Menschen direkt ins Gesicht zu sagen, dass man sie für exotische Ausnahmen oder gar manipulierte und manipulierende Phantasten hält. Machen wir uns doch nichts vor: Selbstverständlich besteht das Risiko der Manipulation. Es handelt sich um einen höchst sensiblen Prozess. Nur eine hochgradige Selbstaufmerksamkeit, gekoppelt mit Supervision, kann das Risiko mindern, sich in der Symbiose aus Gestütztem und Stützer zu verlieren. Das FC-Netzwerk bildet genau in dieser deutlichen Fachlichkeit zur sauberen Anwendung der Methode aus. Solche Bemühungen dadurch zu diskreditieren, dass man Pauschalurteile, gekoppelt mit der Forderung nach Abzug finanzieller Mittel, fällt, ist unredlich und letztlich ehrenrührig.

## Rezensionen

**Weidner, Jens /  
Kilb, Rainer (Hrsg.):** Konfrontative Pädagogik.  
Konfliktbearbeitung in Sozialer  
Arbeit und Erziehung.  
Wiesbaden 2004

**Preis:** 24,95 €  
**ISBN:** 3-8100-3986-1



Unter der Überschrift „Härte und Sanktionen statt Empathie und Mitgefühl - Die konfrontative Pädagogik als letzte Chance für die Erziehungshilfe?“ erschien in der Ausgabe 6/2005 der Zeitschrift für Heilpädagogik ein Artikel über die Arbeit einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, deren Ziel die integrative Beschulung von als „unbeschulbar“ beschriebenen Grundschulkindern ist. Anders als sonst in der Heil- und Sonderpädagogik üblich rief dieser Beitrag Reaktionen der Leser hervor. Im leider mittlerweile gelöschten Internet-Forum der Zeitschrift entbrannte eine heftige Kontroverse, in deren Mittelpunkt nicht nur die in dem Artikel vorgestellte Einrichtung sondern auch die konfrontative Pädagogik insgesamt stand.

Nun ist es natürlich sehr zu begrüßen, dass es überhaupt zu einer öffentlich ausgetragenen Debatte gekommen ist, denn dies hat in der Heil- und Sonderpädagogik Seltenheitswert. Das Niveau vieler Beiträge ließ allerdings zu wünschen übrig.

So sah sich die Schriftleitung der Zeitschrift dem Vorwurf ausgesetzt, sie würde mit der Veröffentlichung dieses Artikels Gefahr laufen „(...) faschistoide Disziplinartechniken wieder hoffähig zu machen und damit einer längst überwunden geglaubten „Pseudo-

pädagogik“ Tür und Tor zu öffnen“ (so die Hamburger Professorin Birgit Herz). Auch in anderen Beiträgen wurde der konfrontativen Pädagogik der Vorwurf gemacht, sie verstoße mit ihren Methoden gegen den Schutz der Menschenwürde, sei als faschistisch zu brandmarken. Von massiver Brutalität und Menschenverachtung war die Rede.

Man muss zugeben, dass der zugrundeliegende Artikel solche Reaktionen hervorrufen kann, allerdings ist es sehr kurzsichtig und einer wissenschaftlichen Diskussion unwürdig, auf Basis dieses Artikels zu den oben skizzierten Urteilen über die konfrontative Pädagogik insgesamt zu kommen. Diejenigen, die den Befürwortern der konfrontativen Pädagogik faschistoide Tendenzen und Menschenverachtung vorwerfen, sollten sich zunächst mit dem Gegenstand der Debatte ausreichend auseinandersetzen.

Dafür bietet sich z.B. die Lektüre des vorliegenden Buches an. In zwei großen thematischen Abschnitten werden theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten der konfrontativen Pädagogik thematisiert. Allen Beiträgen gemeinsam ist der Vorwurf, dass viele gängige Ansätze in der Arbeit mit aggressiven und gewaltbereiten / -tätigen Jugendlichen zu sehr das Verstehen des Verhaltens betonen, somit Gefahr laufen, dem jeweiligen Jugendlichen zu einseitig Verständnis für sein aggressives Verhalten zu signalisieren. Was dieser wiederum als Legimation deuten könnte. Das eindeutige und konsequente Setzen von Grenzen wird dabei zu sehr vernachlässigt. Als diese dringend notwendige Grenzsetzung praktizierenden Ansatz stellen WEIDNER und KILB die Konfrontative Pädagogik in ihrem Vorwort unter dieses Motto: „(...) den Menschen mögen und verstehen, aber mit seinem (abweichenden bis kriminellen) Handeln nicht einverstanden sein“ (S. 7)! Diesen Grundsatz müsste eigentlich jeder Heil- und Sonderpädagoge, der

im Bereich der Erziehungshilfe tätig ist, unterschreiben können. Die Herausgeber führen weiter aus: „Dahinter steht ein Professionalitäts-Verständnis, das – pointiert formuliert – 80% Empathie und 20% Konfrontation (in Konfliktsituationen) ergänzt, eben eine „klare Linie mit Herz“ (ebd.).

Die theoretische Fundierung dieser „klaren Linie mit Herz“ wird in den folgenden Beiträgen näher ausgeführt. Im zweiten Teil werden die Konsequenzen dieser Haltung für die praktische Arbeit anhand verschiedener Konzepte dargelegt. Dabei liegt der Fokus auf der sozialpädagogischen Arbeit. Für Lehrerinnen und Lehrer dürften insbesondere die beiden letzten Texte (von Bert REISSNER – dessen Einrichtung im Mittelpunkt der Kritik in der ZfH-Debatte steht – und Monika JETTER-SCHRÖDER) von vorrangigem Interesse sein.

Anzumerken ist hierbei, dass die Praxiskonzepte nicht in aller Ausführlichkeit vorgestellt werden, was im Rahmen eines solchen Buches auch nicht möglich wäre. Der Leser findet in den Texten eher eine knappe Vorstellung des jeweiligen Konzepts, bei der die wesentlichen Punkte herausgearbeitet werden. Das wirkt teils skizzenhaft und hinterlässt nach der Lektüre viele ungeklärte Fragen. Das kann natürlich den Leser ermuntern, sich eingehender in die Thematik einzuarbeiten. Skeptische Leser können darin aber auch eher eine Bestätigung ihrer kritischen Haltung sehen.

In beiden Teilen des Buches stößt der Leser immer wieder auf inhaltliche Überschneidungen einerseits, andererseits fehlt manchen Beiträgen – insbesondere im Theorieteil – ein wenig die sprachliche Klarheit und der rote Faden, so dass die Ausführungen zu wichtigen Fragestellungen – etwa die nach der eigentlichen Zielgruppe – bisweilen diffus ausfallen. Darin zeigt sich auch ein echtes Manko des Buches: Eine sorgfältige Lektoratsarbeit scheint vor dem

Druck nicht wirklich stattgefunden zu haben. Anders sind die zahlreichen Tippfehler nicht zu erklären. Bei einem Preis von 24,95 Euro für ein Taschenbuch von 224 Seiten ist das nicht gerade erfreulich.

Der interessierte Leser dürfte die Lektüre dennoch als insgesamt gewinnbringend einstufen. Das klare Plädoyer für konfrontative Ansätze bestimmt natürlich die verschiedenen Beiträge. Doch werden auch offene Fragen, Kritikpunkte und Ungereimtheiten thematisiert und verhandelt (insbesondere in dem Text von WALKENHORST). Die Kritik fällt dabei sachlich und fundiert aus.

Somit kann die Lektüre des Buches all denjenigen empfohlen werden, die mit aggressiven und gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Und um noch einmal auf die eingangs erwähnte Debatte in der Zeitschrift für Heilpädagogik zurück zu kommen: Den Beiträge, die sich in einer besonders scharfen Kritik an der konfrontativen Pädagogik üben, scheint eine gewisse Ahnungslosigkeit bezüglich des Diskussionsgegenstands gemeinsam zu sein. Auch hier kann die Lektüre des Buches Abhilfe schaffen.

*Tim Bendokat*

**Burkard, Chr./  
Eikenbusch, G./  
Ekholm, M.  
(Hrsg.):**

Starke Schüler – gute  
Schulen. Wege zu einer neu-  
en Arbeitskultur im Unter-  
richt. Berlin 2003



**Preis:**

12,95 Euro

**ISBN:**

3-589-21874-6

Die im Untertitel beschriebene Forderung gehört zu den Standards der schulpädagogischen Debatte. Es fehlt weder an Ideen noch Umsetzungsversuchen, auch wenn richtige Erfolge beim Aufbau einer neuen Lern- und Arbeitskultur bisher ausblieben. Die hier versammelten Autoren versuchen jedoch, neue Impulse in die Debatte einzubringen, indem sie ein Konzept der Schulentwicklung vorstellen, dass konsequent von Lehrer und Schülern gemeinsam erarbeitet wird. Ausgangspunkt dieser Überlegung ist der Gedanke, dass Schülerinnen und Schüler in der Fähigkeit zur Beurteilung ihrer schulischen Situation und den daraus resultierenden Optimierungsvorschlägen Lehrern in keinster Weise nachstehen.

Im ersten Kapitel argumentieren die Autoren anhand von fünf Punkten den Sinn der Schulenwicklung mit Schülern. Sie verdeutlichen, dass die aktive Einbindung der Schüler dauerhaft nicht mit Mehrarbeit, sondern mit einer Entlastung des pädagogischen Alltags verbunden ist und das eine in ihrem Sinne verstandene Schulkultur ein zentrales Element einer demokratischen Schule ist.

Im zweiten Kapitel wird die Methode des Schülerfeedbacks bzw. der Schülerrückmeldung vorgestellt. Dabei wird auch deutlich, dass Schüler nicht ohne Weiteres in der Lage sind, sinnvolle Rückmeldung zu geben, aber auch, dass Lehrer sich auf die Position eines Lernenden begeben müssen, um notwendige Rückschlüsse aus dem Feedback der Schüler zu ziehen. Um in diesen gegenseitigen

Prozess zu kommen, werden aufeinander aufbauende Lernschritte vorgestellt.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der konkreten Umsetzung von Schülerrückmeldungen. Verschiedene Materialien und Verfahren werden vorgestellt und ein Exkurs thematisiert das schwedische Schulsystem, in dem Planungs- und Entwicklungsgespräche zwischen Lehrern und Schülern zentrales Element der Schulentwicklung sind.

„Starke Schüler - gute Schulen“ bietet interessante Anreize für die Schulentwicklungsarbeit. Die Autoren verdeutlichen den Wert der aktiven Mitarbeit von Schülern in diesem Bereich und zeigen, dass Schülermitwirkung etwa durch den Schülerrat bislang nur unzureichend statt findet. So weisen sie auf eine Studie hin, die herausfand, dass bei nur 17 Prozent der NRW-Schulen „Schülerinnen und Schüler wenigstens zeitweise Mitglieder einer Schulprogrammgruppe“ waren (16). Gerade auch für Sonderschulen, deren zentrale Erziehungsziele u.a. mit Teilhabe und Mitbestimmung definiert sind, ist dieser Umstand zumindest denkwürdig.

Urteil in einem Wort: lohnend!

*Sebastian Barsch*

**Kniel, Andreas /  
Windisch, Matthias:** People First. Selbsthilfe  
gruppen von und für Men-  
schen mit geistiger Be-  
hinderung.  
München 2005  
**Preis:** 19,90 Euro  
**ISBN:** 3-497-01755-8



Die nach dem US-Vorbild der People-First-Bewegung in Deutschland entstandenen Selbsthilfegruppen wurden von 1997 bis 2001 durch das bundesweite Modellprojekt „Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen - Wir vertreten uns selbst!“ unterstützt. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts wurde von den beiden Autoren dieses Buches, tätig an der Universität Kassel, übernommen. Ihre Untersuchungsergebnisse sind in dieser Veröffentlichung zusammengefasst.

Einleitend werden die methodischen Grundlagen der Untersuchung vorgestellt. Auf der Grundlage von quantitativen und qualitativen Analyseverfahren - insbesondere in Form von Interviews - wurden insgesamt 120 Probanden zur Arbeit in und mit den People-First-Gruppen befragt. Nach einer kurzen obligatorischen Klärung des Begriffs „geistige Behinderung“ wird ein Überblick über die noch junge Geschichte dieser Form der Interessenvertretungen gegeben, die sich erst im Zuge des Normalisierungsprinzips und des Empowerment-Konzepts entwickelte. In einem weiteren Kapitel gehen die Autoren auf die Strukturmerkmale der Gruppen wie etwa die Gruppenzusammensetzung nach IQ-Werten der Mitglieder ein und umreißen Ziele und Aktivitäten. Insgesamt stellen die Autoren die die Strukturen der People-First-Gruppen außerordentlich detailliert dar. Sie kategorisieren nach verschiedenen Gruppentypen, die sich auch in ihrer Öffentlichkeitsarbeit voneinander unterscheiden, sie zeigen anschaulich die teilweise komplizierte Unterstützungs- und

Finanzierungssituation und stellen ihre Ergebnisse hinsichtlich der subjektiv beurteilten Lebensqualität von Gruppenmitgliedern leicht verständlich vor. Beim Punkt „Selbstbestimmungsmöglichkeiten“ kommen sie zu ambivalenten Ergebnissen: „Das Ausmaß der Selbstbestimmung bei Personen mit Zugehörigkeit zu People-First-Gruppen dürfte im Vergleich zu anderen Betroffenen ohne Gruppenzugehörigkeit ausgeprägter sein“ (88), auch wenn Entscheidungsspielräume im finanziellen und personellen Rahmen von betreuenden Einrichtungen weit geringer sein dürfte.

Im weiteren Verlauf werden die Punkte „Soziale Integration“, „Selbstbehauptung“ und „Psychisches Befinden“ aufgegriffen.

Jedem Untersuchungsaspekt wird ein allgemeiner theoretischer Teil vorangestellt, der die neusten Forschungsergebnisse einbezieht und methodische Grundlagen klärt.

Zusammenfassend kommen KNIEL und WINDISCH zu dem Ergebnis, dass insbesondere die Unterstützungssituation der People-First-Gruppen in Deutschland verbesserungswürdig ist, da jede dritte Gruppe nur teilweise oder gar nicht mit der Unterstützung zufrieden ist. Eine mögliche Ursache dafür mag darin liegen, dass die Arbeit von Unterstützern grundsätzlich der Gefahr unterliegt, die betreuten Gruppen in ihrem jeweiligen Sinne zu beeinflussen (vgl. 141). Insgesamt kommen sie jedoch zu dem Ergebnis, dass Selbsthilfegruppen für die Selbstbestimmungsmöglichkeiten ihrer Mitglieder positiv wirken können.

„People First“ befasst sich mit einem Thema, das zwar in aller Munde, aber noch nicht systematisch erforscht ist. Die Untersuchungsergebnisse werden in angenehmer und sachlicher Sprache vermittelt, so dass beim Lesen nicht allzu viel Langeweile aufkommt. Insgesamt handelt es sich hierbei um ein gutes und wichtiges Buch.

*Sebastian Barsch*

**Brunsting, Monika:** ADS lernen und verlernen.  
Wie Heilpädagogik helfen kann  
Luzern 2005  
**Preis:** 22,50 Euro  
**ISBN:** 3-90892-6257-7



Nach den wichtigen Büchern „Lernexpeditionen“ (2000), „Kreative Wege in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten“ (1998) und „Wie Kinder denken oder denken, sie denken“ (1987) hat die Heilpädagogin und Psychotherapeutin Monika Brunsting ihr neustes Werk zum viel diskutierten Thema der so genannten *Aufmerksamkeits-Defizit-Störung* publiziert. Sie sieht ADS als nützliches Konstrukt zur Diagnose, Behandlung und Beratung von Kindern sowie Jugendlichen, die – so die Definition – eine länger dauernde und verschiedene Lebensbereiche umfassende Störung der Aufmerksamkeit mit oder ohne Hyperaktivität aufweisen. Die Autorin geht mit ihrem konsequent verwendeten Begriff „ADS-Lernende“ davon aus, dass Betroffene mit und trotz ADS lernen, dass sie ADS gelernt haben und ADS in der Folge auch verlernen können – obwohl neurobiologische Befunde als „harte Fakten“ eine wichtige Rolle bei der Entstehung dieses Verhaltenssteuerungs- und somit Lernproblems spielen und nicht von heute auf morgen mit einem Wundermittel behoben werden können.

Monika Brunsting gelingt sehr gut, die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Neurobiologie (Roth „Fühlen Denken Handeln“, Spitzer „Lernen“) sowie aus der Psychologie und Psychotherapie (insbesondere verhaltenstherapeutische und systemisch-konstruktivistische Ansätze) zu integrieren und sie für das Berufsfeld Schulischer Heilpädagoginnen und -pädagogen nutzbar zu machen. Das grösste Verdienst dieser Publikation aus der Praxis für die Praxis ist nämlich, dass die Erklärungen und Anleitungen sowohl neurobiolo-

gisch als auch emotional orientierte, metakognitive und soziale Interventionen berücksichtigen. Dieses ganzheitliche System der Förderung wird illustriert mit der fortlaufenden Besprechung eines Fallbeispiels, und das ist noch nicht alles. Die Förderplanung und die Förderhinweise stützen sich auf die Perspektive und Terminologie der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Alles in allem also ein ganz aktuelles und überschaubares Buch, das heilpädagogisch Tätigen gute Dienste erweisen wird.

*Andrea Lanfranchi*

## **Veranstaltungshinweise**

**Januar 2006**

### **Kommunikation bei nichtsprechenden Kindern**

**Samstag, 21.01.06 10:00 Uhr**

**Ort:** Berlin

Besonderheiten in der Kommunikation zählen als Kernsymptome sowohl des Frühkindlichen Autismus als auch des Asperger-Syndroms. Sie reichen vom Ausbleiben der Entwicklung verbaler Sprache über stereotypen Sprachgebrauch bis hin zu monotoner Intonation und Verständnisschwierigkeiten bei Ironie- und Metapherngebrauch des Gesprächspartners. Bisher gibt es noch kein schlüssiges Modell, das alle Schwierigkeiten dieser Personen erklären könnte.

Ausgehend von einer kursorischen Darstellung der Besonderheiten und einem Versuch der Erklärung für ihr Zustandekommen durch die Darstellung verschiedener Erklärungsmodelle werden verschiedene Möglichkeiten der Kommunikationsförderung aufgezeigt. Sie reichen von alternativen Kommunikationsformen, wie der Gestützten Kommunikation und PECS, bis zu Programmen für Personen mit gut entwickelter verbaler Sprache, wie die so genannten *social stories*.

In der Veranstaltung wird angeknüpft an die Probleme und Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

**Anmeldung:**

[http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front\\_content.php?client=1&lang=1&idart=573&m=&s=](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?client=1&lang=1&idart=573&m=&s=)

### **Lernkompetenz als Hilfe zum selbstständigen und selbstgesteuerten Lernen**

**Freitag, 27.01.2006 15:00 Uhr bis Samstag, 28.01.2006**

**Ort:** Köln

Lernkompetenz ist der Schlüssel für selbstständiges, aktives und damit nachhaltiges Lernen. Schülerinnen und Schüler sollen möglichst vielfältige Lernstrategien, Behaltens- und Erinnerungstechniken, aber auch Arbeitstechniken sowie Kommunikations- und

Kooperationsformen kennen lernen, üben und reflektieren, um ihren individuellen Lernweg wählen und gestalten zu können.

Vermittelt werden in diesem Seminar Lern- und Arbeitstechniken als Handwerkszeug schulischen Arbeitens, Strategien zum Behalten und Erinnern, sowie Kooperatives Lernen als Schwerpunkt im Unterricht.

Wie dies in Schule und Unterricht gelingen kann, wird in theoretischen und praktischen Phasen vorgestellt und erarbeitet.

**Anmeldung:**

[http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front\\_content.php?client=1&lang=1&idart=576&m=&s=](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?client=1&lang=1&idart=576&m=&s=)

## **Februar 2006**

### **Liegt alles Heil in der Diagnostik?**

**Symposium des Instituts Mensch, Ethik und Wissenschaft in Kooperation mit dem Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V. (BeB)**

**9. - 10. Februar 2006**

**Ort:** München

Seit ihrer Einführung hat sich die Pränataldiagnostik, die bisher nicht gesetzlich geregelt ist, immer stärker ausgebreitet. In der Öffentlichkeit wird das Ziel pränataler Diagnostik häufig mit der Verhinderung der Geburt eines „behinderten Kindes“ oder eben der Garantie für ein gesundes Kind gleichgesetzt. Die Enquete-Kommission „Recht und Ethik der modernen Medizin“ beschreibt diese Entwicklung: „Gesellschaftlich scheint sich eine Haltung durchzusetzen, die mit der Frage ‚Wer will schon ein behindertes Kind?‘ zusammengefasst werden kann.“

**Informationen:**

<http://www.imew.de/imew.php/action/article/aid/60>

## **März 2005**

### **Rezeptive Sprachstörungen**

**Samstag, den 04.03.2006, 09:00 Uhr**

**Ort:** Königslutter

Fortbildungsveranstaltung der Psychiatrie Akademie Königslutter  
Referenten: Prof. Dr. Hedwig Amorosa, Christoph Böhm, Frau Beiss

#### **Anmeldung und Informationen:**

Psychiatrie Akademie; Frau Margot Mendel; Vor dem Kaiserdom  
10; 38154 Königslutter  
Tel.: 05353/90-1680 bzw. -1681  
Fax: 05353/90-1099,

### **Prävention von Entwicklungsstörungen**

**Samstag, den 11.03.06 9:30 – 16:00 Uhr**

**Ort:** München

Vorbeugung von Störungen der kindlichen Entwicklung ist eine unglaubliche Erfolgsgeschichte. Manche Störungsbilder, wie geistige Behinderungen infolge einer Phenylketonurie oder choreoathetotische Bewegungsstörungen durch eine Neugeborenen-Gelbsucht, sind praktisch verschwunden. Andere allerdings sind bislang kaum zu verhindern und treten nach wie vor in unveränderter Häufigkeit auf.

Anliegen der Tagung ist es, Bilanz zu ziehen und die Effektivität einzelner Präventionsmaßnahmen kritisch zu hinterfragen. Die Schwerpunkte bei der Prävention haben sich von medizinischen hin zu psychosozialen Interventionen verschoben. Dementsprechend werden auch auf diesem Symposium Anstrengungen zur Verhinderung von Fehlentwicklungen des Bindungs- und Sozialverhaltens ein zentrales Thema sein. Des Weiteren sollen Möglichkeiten zur Vorbeugung motorischer und kognitiver Entwicklungsstörungen diskutiert werden.

#### **Anmeldung und Informationen:**

Frau E. Maier, Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Nußbaumstr. 7, 80336 München  
Fax: 0 89/51 60-47 56  
Email: [sekramb.kjp@lrz.uni-muenchen.de](mailto:sekramb.kjp@lrz.uni-muenchen.de)  
Internet: <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de>

## **Ein Beruf gehört zum Leben**

**Freitag, 24.03.2006 14:00 Uhr bis Samstag, 25.03.2006**

**Ort:** Berlin

Die berufliche Eingliederung von Jugendlichen mit einer Behinderung gestaltet sich zunehmend schwieriger. Einerseits steigen die Anforderungen an einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz, andererseits stehen die Rehabilitations- und Eingliederungsmaßnahmen mehr denn je unter dem Druck des Erfolgs. Diesen Veränderungen muss sich auch die Schule stellen. teilhaben2006.de bietet ein breites Forum zur Diskussion und zum Erfahrungsaustausch. In Referaten und Workshops erfolgt u.a. eine Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, werden erfolgreiche berufsvorbereitende Konzepte von Schulen vorgestellt, berichten Unternehmer über ihre Erfahrungen mit der Ausbildung behinderter und benachteiligter Jugendlicher.

### **Anmeldung:**

[http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front\\_content.php?client=1&lang=1&idart=585&m=&s=](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?client=1&lang=1&idart=585&m=&s=)

## Über die Autoren

### **Udo Wilken**

Prof. Dr. phil. Udo Wilken, Dipl.-Päd., Sonderschullehrer und Pastor a.D. lehrt Behindertenpädagogik mit Forschungsschwerpunkten u. a. in der Berufs- und Freizeitpädagogik an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK-Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim.

**Kontakt:** [wilken@hawk-hhg.de](mailto:wilken@hawk-hhg.de)

### **Ines Horst**

Dr. paed.; seit 08/2005 Fachschullehrerin an der Privaten Fachschule für Wirtschaft und Soziales gGmbH Gera, tätig in der Ausbildung von HP, HEP, Erziehern; 2002-2005 berufsbegleitendes Studium der Geistigbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik an der Universität Erfurt; 1999/2000 Tätigkeit als Inclass-Support-Teacher im Special Education Department der Martin-High-School in Laredo/Texas; 1993-96 befristete wissenschaftliche Assistentin am Institut für Pädagogik der Universität Greifswald.

**Kontakt:** [Ines.Horst@gmx.net](mailto:Ines.Horst@gmx.net)

### **Helmut Mair**

Prof. Dr. Helmut Mair, geboren 1943, arbeitet am Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik im Lehr- und Forschungsschwerpunkt Soziale Sicherung und Rehabilitation, insbesondere für Menschen mit Behinderungen, psychischen Beeinträchtigungen und Ältere. Er führte mehrere Forschungsprojekte zur Begleitung von Menschen mit Behinderungen bei biographischen Übergängen (ins Erwerbsleben und in den Ruhestand) durch.

**Kontakt:** [mair@uni-muenster.de](mailto:mair@uni-muenster.de)

### **Walter Grode**

Dr. phil. Walter Grode (Jg. 1949) Politologe in Hannover, ehem. Ingenieur, Offizier und Berufspädagoge. 1986 Promotion über „Euthanasie“ in den NS-Konzentrationslagern. Diverse Publikationen über Wehrmachtsverbrechen, Zeit- und Kulturgeschichte. An Multipler Sklerose erkrankt. Nunmehr seit 30 Jahren im Rollstuhl.

**Kontakt:** [walter\\_grode@hotmail.com](mailto:walter_grode@hotmail.com)

## Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

[sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com](mailto:sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com)

[tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com](mailto:tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com)

[markus.brueck@heilpaedagogik-online.com](mailto:markus.brueck@heilpaedagogik-online.com)

Texte sollten uns vorzugsweise als reine ASCII-Datei zugesandt werden.

Falls Sie den Text jedoch lieber als Word-Dokument versenden möchten, können Sie [diese Formatvorlage](#) nutzen. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften - Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 20- 25 (maximal) DIN A4-Seiten sein.

Jeder Beitrag soll den Standard-Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen. Zitate und Vergleiche sind im Text zu kennzeichnen (AUTOR + Jahr, Seite). Dem Beitrag ist ein Verzeichnis der verwendeten Literatur anzufügen (Nachname, Vorname abgekürzt: Titel. Erscheinungsort + Jahr, ggf. Seitenzahlen). Zur Information der Leser sind weiterhin ein kurzes Abstract in Deutsch und Englisch (Umfang je max. 10 Zeilen) sowie Schlüsselwörter, ebenfalls in Deutsch und Englisch, beizufügen.

## **Leserbriefe und Forum**

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

[leserbrief@heilpaedagogik-online.com](mailto:leserbrief@heilpaedagogik-online.com)

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.