

Evangelische Hochschule Nürnberg
Master Angewandte Bildungswissenschaften

Master-Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts

Selbstbestimmt leben trotz hohem Unterstützungsbedarf

Eine qualitative Untersuchung von und mit Menschen mit komplexen Behinderungen auf ihrem Weg ins Erwachsenenalter und ihrer Erfahrungen mit der Konduktiven Förderung

Living a self-determined life despite requiring high levels of assistance

A qualitative study of and with people with complex disabilities on their way to adulthood and their experiences with Conductive Education

Krisztina Desits, Diplom Konduktorin

Erstgutachter: Prof. Dr. Dieter Lotz

Zweitgutachter: Prof. Dr. Gerhard Wirner

Abgabetermin: 30.9.2020

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen Interviewpartnern und ihren Eltern herzlich bedanken, dass sie ihre Geschichten und Erfahrungen mit mir geteilt haben. Mein Dank gilt zudem Prof. Dr. Dieter Lotz, Prof. Dr. Michael Apell und Elisabeth Pitz (MSc) für ihre Ideen, Anregungen und Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Eingrenzung der Fragestellung	6
2.1 Von der Aussonderung zur Inklusion - Sicht auf Behinderung und Selbstbestimmung im Wandel der Zeit	7
2.2 Teilhabe und Leistungsansprüche im rechtlichen Kontext.....	10
2.3 „Mit euch doch nicht, oder?“ Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf	12
2.4 Bedeutung von Transitionsprozessen in der Persönlichkeitsentwicklung	14
2.5 Selbstbestimmung und Abhängigkeit im Kontext der Teilhabe	16
3 Konduktive Förderung, als Bildungs- und Erziehungssystem	20
3.1 Entwicklung und anthropologisch-philosophischer Hintergrund	21
3.2 Entwicklung und Forschung in Deutschland	27
3.3 Kritische Diskussion	30
4 Der Forschungsprozess	33
4.1 Das Sample	34
4.2 Die Forschungsmethode	35
4.3 Ethische Aspekte der Forschung.....	35
4.4 Methoden der Datenerhebung	36
4.4.1 Das narrative Interview.....	36
4.4.2 Das Familieninterview	37
4.5 Auswertungsschritte	38
5 Einzelfallstudien	39
5.1. Beschreibung des Interviews mit Bea	39
5.1.1. Zur Kontaktentstehung und Rahmenbedingungen des Interviews.....	39
5.1.2. Analytische Beschreibung	40
5.2 Beschreibung des Interviews mit Stefanie (Interview 5).....	44
5.2.1 Kontaktentstehung und Rahmenbedingungen des Interviews	44
5.2.2 Analytische Beschreibung	44
5.3 Vergleichende Betrachtung	50
5.4 Die Konduktive Förderung, als begleitender Faktor im Transitionsprozess	59
6 Schlussbetrachtung.....	61

6.1 Ergebnisse	62
6.2 Möglichkeiten und Grenzen.....	64
6.3 Ausblick	64
Quellenverzeichnis	66
Anhangsverzeichnis	74

1 Einleitung

Selbstbestimmung ist ein Menschenrecht und soll für jedem Menschen als selbstverständlich ermöglicht werden. Selbstbestimmung bedeutet, dass wir unser Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten, unsere Angelegenheiten frei nach eigenem Ermessen regeln und dabei frei Entscheidungen treffen können. Im Grundgesetz ist Selbstbestimmung im Artikel 1, „die Würde des Menschen ist unantastbar“ und im Artikel 2. mit dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit verankert (bpb 2019, S. 13). Selbstbestimmtes Handeln ist demnach frei von Beeinflussung von anderen oder von Einschränkungen durch andere. Wer selbstbestimmt handelt, muss auch die Verantwortung für die Folgen seines Handelns übernehmen - somit geht das Recht auf Selbstbestimmung mit entsprechenden Pflichten einher. Das Grundgesetz zeigt jedoch auch die Grenzen der Selbstbestimmung des Einzelnen auf:

„... soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“ (Artikel 2, bpb 2019, S. 13)

Insofern ist Selbstbestimmung immer im sozialen Kontext, den Regeln der jeweiligen Gemeinschaft entsprechend zu verstehen (vgl. ebd.) und setzt Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit voraus.

Für die Autorin dieser Arbeit brachten erste Praxiserfahrungen während des Studiums in der Petö Institut in Budapest, in Ungarn, mit Kindern, die schwere körperliche und komplexe Beeinträchtigungen hatten, eine erhebliche Sichtenerweiterung auf das Thema Selbstbestimmung. Es erschien ihr am Anfang, dass sie wegen ihrer starken motorischen, sprachlichen und teilweise intellektuellen Beeinträchtigungen, kaum eigene Handlungsspielräume hatten. Dies stand in einem überraschend starken Kontrast zu der Tatsache, wie sie, auch ohne Worte, der Studentin klar zu verstehen gaben, was sie wollten und wie sie sie dabei unterstützen sollte. Dem Ziel der Konduktiven Pädagogik folgend, wie damals formuliert: Menschen mit Behinderung als „vollwertige Mitglieder in die Gesellschaft einzugliedern“ (Hári et al. 1992, S. 68), erstreckte sich das Praktikum auf die gesamte Alltagsgestaltung der Kindergruppen. Dabei spielte die Teilnahme an Regelschulen orientiertem Schulunterricht und die Hinführung zum selbstbewussten Handeln eine wesentliche Rolle (vgl. auch Hari et al. 1992, S. 4). Ziel war, diese Kinder auf ein möglichst normales Leben in der Gesellschaft vorzubereiten und sie zu befähigen, die Erwartungen und Rahmenbedingungen der Welt, gerecht zu werden. Gewiss ging es um Anpassung, um Normalisierung ganz im Sinne des Begriffs der Integration der 1980-er Jahre (Weingärtner 2005, S. 15-16).

„Das Konzept der Integration nimmt also bewusst Unterschiede wahr und verlangt vom Einzelnen, dass er sich an das Mehrheitssystem anpasst, um ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein.“¹

¹ <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/integration-und-inklusion.html> - geöffnet am 15.12.2019

Man sprach sogar vom damaligen Re-Habilitationsbegriff ausgehend von „Herstellungsbearbeitung“ (Hári 1992, S. 27). Begriffe, die mit dem heutigen Verständnis von Behinderung und des Wertesystems einer inklusiven Gesellschaft nicht vereinbar sind. Gut 20 Jahre vor dem Inklusionsbegriff der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, war jedoch dieser Integrationsgedanke gegenüber der, die zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägenden, segregierenden Fürsorge in der Behindertenhilfe ein sehr fortschrittlicher Gedanke (vgl. u. a. Wocken/Antor 1987, S. 2-5, Hári et al. 1992, S. 48 u. S. 68, Bösl 2010, S. 3).

Die Erfahrungen der Studienzeit der Autorin prägte demnach die Überzeugung, dass auch Menschen mit schweren Beeinträchtigungen selbstbestimmt leben können und, dass sie ihr Schicksal selbst lenken und in ihre eigenen Hände nehmen können, wenn sie die entsprechende Unterstützung bekommen zu Lernen, Erfahrungen zu sammeln und Entscheidungen zu treffen.

Das Thema ihrer Diplomarbeit 1991 war die Integration eines zwölfjährigen Mädchens mit Körperbehinderung aus der Schule des Petö Instituts in die Regelschule². Es gab damals keinen behinderungsbedingten Nachteilsausgleich, keine Schulassistentin und keinen Fahrdienst. Ihr Klassenzimmer befand sich zwar im Erdgeschoss, jedoch in einem alten Jugendstilgebäude und, auch wenn die Schule unterrichtsbedingten Raumwechsel auf ein Minimum zu reduzieren versuchte, musste sie viel laufen, Treppen steigen und dabei ihren Schulranzen tragen, diesen selbst ein- und ausräumen... Es stand kein Kopierer in der Schule zur Verfügung, um Unterlagen von Anderen zu vervielfältigen, anstatt diese abschreiben zu müssen oder Schreibfelder auf Aufgabenblättern zu vergrößern und ihren feinmotorischen Fähigkeiten anpassen zu können. Sie und ihre Familie mussten alles aus eigener Kraft meistern und sie wurde täglich mit ihrem Anderssein und mit ihrem eigenen Unterstützungsbedarf konfrontiert. Sie konnte jedoch gut auf ihre Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen bauen, die sie im Petö Institut bereits erworben hatte. Ohne die Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit ihrer Klassenkameraden, Lehrern und der Unterstützung und Förderung ihrer Familie, hätte sie jedoch all das nicht geschafft. In den 1980-er und 1990-er Jahren war für Menschen mit Unterstützungsbedarf ein Bildungsweg in Regelschulen und die Verwirklichung eines individuellen Lebensweges ohne die Unterstützung der Familie und des sozialen Umfelds, wie der Gesellschaft oder Gemeinde kaum vorstellbar.

„Erfahrungen zeigen, dass eine erfolgreiche Integration nicht von der Schwere der Behinderung, sondern von der Einstellung der Gesellschaft - in unserem Fall der Schule - und von einem sicheren familiären Hintergrund bestimmt wird.“ (Desits 1991, S. 30³)

In den späteren Berufsjahren durfte die Autorin in das Leben vieler Familien mit behinderten Kindern einen Einblick gewinnen. Je älter die betroffenen Kinder und Jugendlichen wurden,

² Regelschule in Ungarn hatte, bzw. hat teilweise heute noch, 8 Klassenstufen und endet regulär mit der 8. Klasse im 14. Lebensjahr.

³ Zitat aus der Diplomarbeit. Übersetzung aus dem Ungarischen KD

desto mehr Fragen tauchten in Bezug auf ihre möglichst selbstbestimmte Lebensgestaltung auf und es stieg die Unsicherheit und der Zweifel bei langen Lernprozessen oder bei der Gestaltung von Lebensübergängen das Richtige zu tun. Auch aktuell, in Zeiten der Inklusion und gesetzlicher Verankerung von Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung in Deutschland, stehen junge Menschen mit Behinderung und ihre Eltern noch vor denselben Barrieren, wie vor 30 Jahren. Sie berichten über Frustration und Enttäuschung, wegen strukturellen Einschränkungen und fehlender Bereitschaft und Akzeptanz in der Gesellschaft (vgl. auch die Interviews 3, 4, 5).

Insbesondere die Transition von der Pubertät in die Adoleszenz erscheint eine große Umstellung und mit vielen Fragen, Unsicherheiten und wenig Zukunftsoptionen behaftet zu sein. Die Schulzeit ist mit klaren Strukturen verbunden und in Verbindung mit dem Schulbesuch stehen mittlerweile viele Leistungen, wie Schulassistent, Fahrdienst und behinderungsbedingtem Nachteilsausgleich zur Verfügung. Diese müssen zwar individuell beantragt werden, bei begründetem Förderbedarf werden sie jedoch recht unkompliziert gewährt. In den Förderzentren für sonderpädagogischen Unterricht werden zudem nach dem Unterricht Tagesbetreuung in Heilpädagogischen Tagesstätten (BMAS 2016, S. 113) und meist auch Therapieleistungen, wie Physio- und Ergotherapie, Logopädie vor Ort angeboten. Die Nachmittagsbetreuung an Förderschulen wird im Rahmen der Eingliederungshilfe unabhängig von der Bedürftigkeit, also unabhängig vom Vermögenssituation der Eltern, kostenlos bereitgestellt (vgl. ebd.). In Regelschulen wird hingegen, bei begründetem Bedarf nur Assistenz während des Unterrichts, in den Pausen und am Schulweg gewährt. Der Nachteilsausgleich für Leistungsnachweise ist oft mit langwierigen Prüfungsprozessen verbunden (vgl. auch Interview 3). Die Nachmittagsbetreuung nach dem Unterricht in Regelschulen ist den bedürftigkeitsabhängigen Leistungen der Sozialhilfe zugeordnet und für die Eltern kostenpflichtig (ebd.). Therapien und Förderung müssen außerhalb der Schule selbst organisiert werden. Insgesamt sind jedoch Kinder und Jugendliche mit Behinderung während der Schulzeit gut versorgt und die Familien weitgehend entlastet.

Mit Beendigung der Schulzeit werden jedoch die Möglichkeiten für Lebensperspektiven und alternative selbstbestimmten Lebensentwürfen weniger vielfältig. Dabei ist der

„...Übergang von der Schule in die Ausbildung (...) eine wichtige Schlüsselpassage, die großen Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf hat.“ (BMAS 2016, S. 119)

Die Autoren des Zweiten Teilhabeberichts der Bundesregierung (BMAS 2016) zitieren in diesem Zusammenhang Niehaus und Kaul:

„Die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und die betriebliche Übernahme sind in den letzten Jahren deutlich komplexer geworden. Ein nahtloser Wechsel in die betriebliche Ausbildung und auf den ersten Arbeitsmarkt stellt für viele Jugendliche mit Behinderung eher die Ausnahme dar.“ (BMAS 2016, S. 119)

Insbesondere junge Menschen ohne ausreichenden Schulabschluss haben kaum Chancen (ebd.). In 2014 besuchten 66% der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf die Förderschule (vgl. ebd. S. 109) und 71% von ihnen verließen diese ohne Hauptschulabschluss (vgl. ebd. S. 119).

Dabei können junge Menschen mit Behinderung ihren Wunschberuf schon aufgrund ihrer behinderungsbedingten Einschränkungen in der Motorik, Sprache, Geschicklichkeit, Koordination, Tempo, räumliche Wahrnehmung, logisch-kausales Denken, usw. nicht frei nach ihrem Interesse aussuchen und frei darüber entscheiden, wie sie ihren Lebensunterhalt in der Zukunft verdienen möchten. Für viele junge Menschen mit Körperbehinderung und mit kognitiven Einschränkungen ist es oft eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung die einzige Option. Gerade bei einer leichten kognitiven Einschränkung in den Grenzbereichen zwischen schwere Behinderung und „Normalität“ ist jedoch durchaus der Anspruch da, eine „gute Arbeit“ zu finden, selbst um den Lebensunterhalt zu sorgen (vgl. Interview 1, Z. 335) und individuelle Lebensentwürfe nach eigenem Wunsch zu verwirklichen.

Junge Menschen mit Behinderung konkurrieren mit den Absolventen der Hauptschulen um immer dünner werdende Angebote an Ausbildungsplätzen. Repräsentative Daten darüber, wie sich für sie der Übergang von der Schule in die Ausbildung gestaltet, liegen jedoch nicht vor (BMAS 2016, S. 120) und auch darüber nicht, ob Menschen mit Behinderung sich auf dem Arbeitsmarkt dauerhaft behaupten können (ebd. S. 124).

Selbstbestimmung und Teilhabe sind mittlerweile in Deutschland seit Inkrafttreten des Sozialgesetzbuches IX (SGB IX) in 2001 und der Ratifikation der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in 2009 gesetzlich verankert (vgl. u. a. Mangione 2018, S. 12). Sie sind hochaktuelle Begriffe unserer Zeit und für Menschen ohne Behinderung lange selbstverständlich. Der Zweite Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen weist jedoch deutlich darauf hin, dass diese Selbstverständlichkeit für Menschen mit Beeinträchtigungen noch lange nicht der Wirklichkeit entspricht:

„Insgesamt zeigt sich, dass die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in vielerlei Hinsicht noch immer eingeschränkt ist. Hierbei gilt häufig: Je schwerer die Beeinträchtigungen, desto geringer sind die Teilhabechancen.“ (BMAS 2016, S 6)

Elf Jahre nach der Ratifikation der UN-BRK ist ein Umdenken in der Gesellschaft, als wesentlicher Baustein bei der Umsetzung der Inklusion, langsam spürbar.

„Das Bewusstsein dafür, dass alle ein möglichst selbstbestimmtes und selbstständiges Leben führen wollen, ist die Grundlage für sozialpolitische Veränderungen in unserer Gesellschaft. Jeder soll sich zugleich für die Gemeinschaft engagieren und die Gesellschaft mitgestalten können.“ (ebd., S. 2)

Mangione (2019) weist jedoch darauf hin, dass die Bestrebungen zum Aufbau einer inklusiven Gesellschaft unvermeidlich auch normative Forderungen mit sich bringen, wenn diese,

wie zum Beispiel in den Bereichen Schulbildung oder Arbeitsleben, die Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Behinderung im täglichen Miteinander sichtbar machen und verfestigen (Mangione 2019, S. 57). Die Umsetzung von Teilhabe und Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung, wirft daher grundlegende Fragen im Hinblick auf die betroffenen Menschen selbst auf:

Was verstehen sie selbst unter diesen Begriffen? Werden sie in Entscheidungsprozessen über ihr Leben tatsächlich einbezogen? Können sie eigene Meinung bilden und werden sie damit ernst genommen? Oder wird eher über ihren Kopf hinweg entschieden und sie sind im Grunde weiterhin von Strukturen, professionellen Meinungen und von ihren Familien abhängig?

Das Erleben des Übergangs von der Pubertät, bzw. von der Schule in die Adoleszenz, wird in dieser Arbeit aus der Perspektive der betroffenen jungen Menschen untersucht, um den Prozess des Entstehens eigener Lebensentwürfe nachvollziehen zu können. Bei der Datengewinnung war deshalb wichtig, Interviewpartner nicht abhängig von ihren kognitiv-kommunikativen Fähigkeiten auszuwählen. Dies warf die Frage der Interviewfähigkeit der Interviewpartner auf, die sich verbal nicht äußern können und auch unterstützte Kommunikationsmöglichkeiten nur bedingt nutzen. Daher wurde entschieden, in den Interviews auch die Eltern mit einzubeziehen. Als enge Bezugspersonen können sie durch retrospektiv biografische Erzählung aus ihrer Sicht mit weiteren Informationen zur Datengewinnung beitragen und die Rolle der Familie bei der Gestaltung von Lebensentwürfen erfassbar machen. Zudem können in Familieninterviews anhand der Interaktionen auf Rollenverhältnisse und Erwartungen bzgl. der Lebensplanung des betroffenen Familienmitglieds Rückschlüsse gezogen werden (vgl. auch Mangione 2019, S 101).

Die Begleitung langjähriger Entwicklungs- und Lernprozesse in den jeweils individuellen Lebenskontexten ermöglichten der Autorin in ihrem Beruf, als Konduktorin, sowohl die eigenen Handlungen hinsichtlich Beratung sowie Planung und Gestaltung der Förderung und Begleitung, als auch den Förderansatz der Konduktiven Förderung kritisch zu reflektieren und hinsichtlich seiner Aktualität und Nachhaltigkeit zu hinterfragen. Ein weiterer Aspekt der vorliegenden Arbeit war aufgrund dessen kritisch zu überprüfen, ob die Konduktive Förderung, als (informelles) Bildungs- und Förderkonzept die Bewältigung dieses bedeutenden Übergangs im Hinblick auf eine selbstbestimmte Lebensführung, ihren Zielen entsprechend, unterstützen kann.

Bezugnehmend auf die bisher aufgeführten Darstellungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie erleben junge Erwachsene mit hohem Unterstützungsbedarf den Übergang von der Schulzeit ins Erwachsenenleben im Hinblick auf die Verwirklichung eines selbstbestimmten Lebensentwurfs?
2. Wird die Konduktive Förderung bei der Entwicklung von relevanten Kompetenzen und Fähigkeiten im Transitionsprozess, als hilfreich empfunden?

Um diesen Forschungsfragen nachzugehen gliedert sich diese Arbeit in sechs Kapitel. Nach der Einführung zum Thema mit beruflichen und persönlichen Hintergründen (Kapitel 1) werden im Folgenden wesentliche Begriffe, wie die sich im gesellschaftlichen Kontext ändernde Bedeutung von Behinderung und Selbstbestimmung im 20. Jahrhundert bis hin zum aktuellen Verständnis von Teilhabe und Inklusion in den Blick genommen. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf Menschen mit komplexen Behinderungen, welche einen hohen Unterstützungsbedarf begründen können (Kapitel 2). In diesem Zusammenhang wird zudem auf Leistungen zur Teilhabe im Bundesteilhabegesetz (BTHG) und die Forderungen der UN - Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eingegangen. Schließlich werden theoretische Bezüge und die Bedeutung von Transitionsprozessen erläutert und der Frage nach Selbstbestimmung und strukturellen und sozialen Abhängigkeiten nachgegangen. Darauf folgend werden im Kapitel 3 die Entwicklung und anthropologisch-philosophische Grundlagen der Konduktiven Förderung sowie die Forschung und ihre Entwicklung in Deutschland vorgestellt und einige Aspekte ihrer kritischen Betrachtung reflektiert. Es folgt die Beschreibung der Forschung im Kapitel 4 mit der Begründung der Forschungsmethode, Beschreibung der Datenerhebung sowie ethische und methodische Aspekte der Durchführung von Interviews mit Menschen mit Behinderung. Im Kapitel 5 werden die erhobenen Daten analysiert und im Kapitel 6 schließlich die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick sowie aus den Ergebnissen hergeleitete Ansätze für weitere mögliche Forschungsvorhaben formuliert.

Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wurden in dieser Arbeit geschlechtsspezifische Formulierungen, soweit dies möglich war, vermieden. Ansonsten steht die männliche Form stellvertretend auch für weibliche und diverse Bezeichnungen. Die Interviewtranskripte, Video- und Tondateien sowie die Auswertungstabelle der Daten wurden im elektronischen Form der Arbeit beigefügt.

2 Eingrenzung der Fragestellung

„Warum sieht man eigentlich so selten Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Öffentlichkeit? Die Antwort ist recht einfach: Menschen mit sehr schweren Beeinträchtigungen brauchen intensive Unterstützung und fachlich kompetente Menschen an ihrer Seite, um am Leben in der Gesellschaft teilnehmen zu können und sichtbar zu sein.“ (Newsletter Januar 2019, Stiftung Leben Pur⁴)

Ein erfolgreicher Übergang muss von allen beteiligten Personen unterstützt werden: junge Erwachsene mit Behinderung, Eltern sowie Begleitende der jeweiligen Bildungs-, Betreuungs- und Fördereinrichtungen (vgl. Griebel/Niesel 2015, S. 207) aber auch Personal aus dem Bereich Wohnen oder des Arbeitsplatzes.

Hahns eröffnet die Perspektive auf Behinderung als eine Form sozialer Abhängigkeit (Hahns 1981). Vor allem junge Menschen mit Behinderung leben oft in Abhängigkeit von anderen, da

⁴<https://www.stiftung-leben-pur.de/service/infopur.html> - geöffnet 10.2.2019

sie Unterstützung und Hilfe in vielen alltagspraktischen und pflegerischen Bereichen brauchen. Sie haben nicht erfahren, wie sie selbst konstruktiv und wirksam Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens und Lebensumfeldes nehmen können. Es sind auch Eltern, beziehungsweise enge Bezugspersonen von der Bewältigung des Übergangs betroffen und müssen ebenso Entwicklungsaufgaben erfüllen. Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung hängt von vielen Faktoren ab und ist gleichzeitig ein menschliches Grundbedürfnis. Lotz weist darauf hin, dass anthropologisch gesehen der Mensch sowohl nach Sicherheit und Rückbindung, als auch nach Autonomie und Selbstständigkeit strebt (vgl. Lotz 2015). Weingärtner unterstreicht diese Aussage, indem er, mit Hinweis auf die Thesen von Hahns, Selbstbestimmung damit begründet, dass diese wesentlich zum Menschen gehört und die Basis menschlichen Wohlbefindens bildet (Weingärtner 2005, S. 16).

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Begriffe Behinderung und Selbstbestimmung näher betrachtet und sowohl im historischen, als auch im aktuellen rechtlichen und pädagogischen Kontext beleuchtet. Die Begriffe ‚komplexe Behinderung‘ und ‚hoher Unterstützungsbedarf‘ näher thematisiert und die Zielgruppe der Arbeit eingeschränkt. Anschließend wird auf die Bedeutung von Transitionsprozessen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung, sowie auf die Entstehung von Abhängigkeit in sozialen Strukturen und aus der Perspektive des Konstruktivismus eingegangen.

2.1 Von der Aussonderung zur Inklusion - Sicht auf Behinderung und Selbstbestimmung im Wandel der Zeit

Das Bild vom Menschen mit Behinderung und die Vorstellung über sein Recht auf Selbstbestimmung verändert sich stetig. Insbesondere im Laufe des 20.- und 21. Jahrhunderts hat sich das Bild eines völlig hilflosen und abhängigen Wesens zum aktiv handelnden und selbstbewussten Menschenbild entwickelt und zog eine entsprechende Veränderung in den Ansätzen der Rehabilitation und der Behindertenhilfe nach sich. Zu dieser Entwicklung trugen maßgeblich die Betroffenen selbst bei.

Behinderte Menschen galten historisch als bemitleidenswert und als ‚soziales Problem‘ (vgl. Bösl 2010). Die ‚Behindertenhilfe‘ beschränkte sich auf die Aufbewahrung von ‚Schwachsinnigen‘ und ‚Krüppeln‘ in Anstalten, die in der Phase der Industrialisierung im 19. Jahrhundert in der Folge gegründet und somit der Versuch unternommen wurde, die immer drängendere ‚soziale Frage‘ zu regeln.. Mit wachsender gesellschaftlicher Bedeutung der Psychiatrie setzte sich eine

„biologistische Vorstellung bezüglich dieses Personenkreises durch, welche auch für die damalige Heilpädagogik leitend wurde.“ (Mangione 2018, S. 12)

Ab der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert hielt in der meist konfessionellen „Krüppelfürsorge“ (vgl. Bösl 2010, S. 2) neben den traditionellen seelsorgerischen, erzieherischen und pflegerischen Kernaufgaben ein Rehabilitationsansatz mit medizinischen, päd-

agogischen und berufsvorbereitenden Maßnahmen zunehmend Einzug und wurde auch in der gesetzlichen Unfallversicherung in Deutschland sozialgesetzlich verankert (ebd.).

Aufgrund der hohen Anzahl an Kriegsgeschädigten, als verheerende Folgen des Ersten Weltkriegs, war bereits vor 1949

„das Prinzip der Rehabilitation in den drei Säulen des sogenannten Gegliederten Systems deutscher Sozialstaatlichkeit - Fürsorge, Sozialversicherung und Versorgungswesen - zumindest vorgezeichnet.“ (Bösl 2010, S. 2)

Erst jedoch beginnend in den 1970-er Jahren setzte sich allmählich die „Idee der Enthospitalisierung“ (vgl. Mangiole 2018, S. 1) und „die der Förderung der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung durch.“ (vgl. ebd.) Bis dahin wurden Behinderungen als personenbezogene Defizite verstanden, die die Produktivität der betroffenen Menschen einschränkte und sie für die Gesellschaft ‚unnützlich‘ machte. Ein Leben ohne Erwerbsfähigkeit galt als nicht lebenswert:

„So auch in einer Definition des Bundesinnenministeriums aus dem Jahr 1958: *„Als behindert gilt ein Mensch, der entweder aufgrund angeborener Missbildung bzw. Beschädigung oder durch Verletzung oder Krankheit (...) eine angemessene Tätigkeit nicht ausüben kann. Er ist mehr oder minder leistungsgestört (lebensuntüchtig).“* (Hervorhebungen im Original)“ (Bösl, 2010, S. 1)

Bösl beschreibt auch das Dilemma mündiger Selbsthilfeorganisationen, wie z.B. das der Verbände für Kriegsgeschädigte, die versucht haben sich gegen den Postulat, behinderte Menschen seien „armselige Kreaturen“ zu wehren und betonten, dass das Leben trotz Beeinträchtigungen lebenswert sei. Um jedoch Ansprüche auf Leistungen und Nachteilsausgleich geltend zu machen, mussten sich Menschen mit Behinderung „immer wieder der Legitimationskette "behindert - arm - hilfsbedürftig" bedienen.“ (vgl. Bösl 2010, S. 3). Dieses Etikettierungs - Ressourcen - Dilemma begleitet bis heute den Diskurs über die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Leben der Gemeinschaft, in der Bildung und im Arbeitsleben (vgl. u. a. Wocken 2011, S. 19 ff).

Zum Verständnis von Behinderung gilt es zu ergänzen, dass in der Nachkriegszeit ‚Behinderung als soziales Problem‘ vorwiegend durch funktionale Normalisierung mit medizinischer Therapie, Umschulungsstrukturen und technischen Hilfsmitteln überwindbar erschien. Dabei stand im Fokus der Sozialpolitik und der Rehabilitationsbestrebungen ein idealisierter Behinderungsbild vom erwachsenen Mann, „der bereits einmal erwerbstätig gewesen war und mit einer körperlichen Behinderung lebte.“ (Bösl 2010, S. 3).

Menschen mit intellektuellen und komplexen Beeinträchtigungen rückten erst in den 1960er und 1970er Jahren in die fachliche und sozialpolitische Aufmerksamkeit. Je weiter sich das Bewusstsein für die verschiedenen Arten und Ursachen von Behinderungen eröffnete, „desto mehr Behinderungen wurden jedoch „produziert“. Im Zuge des Ausbaus des Sonderschulwesens wurde beispielsweise die Kategorie "lernbehindert" (Hervorhebungen im Original) erst entwickelt.“ (vgl. ebd.)

Dabei versuchten Menschen mit Behinderung bereits ab den 1970-er Jahren sich in die Lokalpolitik einzumischen und den Abbau von Barrieren zu fordern- sowohl in der Vor- und Einstellung von und gegenüber Behinderten in der Gesellschaft, als auch in baulicher und infrastruktureller Hinsicht. 1971 schlossen sich bereits „Clubs behinderter und ihrer Freunde“ zu einer Bundesarbeitsgemeinschaft zusammen (vgl. Köbsell 2019, S. 1).

Klare und provokative Opposition gegenüber Macht und Bevormundung durch Pädagogen, Helfer und Wohltätern der Fürsorge, bildeten die „Krüppelgruppen“. Auf Franz Christoph zurückgehende „Krüppelstandpunkt“ formuliert klar:

„Nicht wir als Behinderte, als Randgruppe, sind das Problem, sondern die Gesellschaft, in der wir leben, und die Nichtbehinderten, die Schwierigkeiten mit uns haben (...). Wir wollen ‚Krüppel‘ sein: Stolz auf unsere Besonderheit, frech und kämpfend, lieber lebendig als ‚normal!‘“ (vgl. ebd.)

Mehrere Autoren (u. a. Weingärtner 2005, Mangione 2018) sehen jedoch erst den Duisburger Kongress der Lebenshilfe im Herbst 1994 wegweisend für das erwachende Verständnis der Forderung für ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit Behinderung. Die in der Folge des Kongresses veröffentlichte Duisburger Erklärung (1996) unter dem Motto „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ stellt grundlegende Forderungen fest⁵.

Zu einem zeitgemäßen Verständnis von Behinderung und Teilhabe bietet das bio-psycho-soziale Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der WHO Orientierungshilfe. Die ICF erfasst die Lebenslage eines Menschen in den Kategorien Körperstrukturen, Körperfunktionen, Aktivität und Partizipation in Wechselwirkung mit den Kontextfaktoren Umwelt und personenbezogenen Faktoren (vgl. de Camargo/Simon 2013).

Diese Auffassung findet auch in der aktuellen Sozialgesetzgebung in Deutschland Einzug: im Bundesteilhabegesetz (BTHG) bildet die ICF die Grundlage, sowohl für die Bedarfsermittlung als auch für den neuen Behinderungsbegriff.⁶

Auch die UN-Behindertenrechtskonvention beschreibt, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern. Diese Erläuterung verdeutlicht, dass Behinderung nicht als fest definiertes Konzept zu verstehen, sondern von gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig ist.⁷ Somit soll Behinderung als eine Form ‚menschlicher Normalität‘ angesehen werden. Diese Sicht stellt die

⁵ Auszüge aus der Duisburger Erklärung der Lebenshilfe in: http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1990er/90_5.php?listLink=1 geöffnet 20.7.2020

⁶ Vgl. <https://www.rehadat-icf.de/de/literatur/theoretische-grundlagen-icf/icf-bezug-in-der-deutschen-sozialgesetzgebung/> - geöffnet am 17.7.2020

⁷ Vgl. u.a.: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/> - geöffnet 15.12.2019

Notwendigkeit von Veränderungen in gesellschaftlichen Strukturen und Haltungen in den Vordergrund und nicht die „Anpassungsleistung der betroffenen Person“ (Mangione 2018, S. 57). Die Auffassung einer inklusiven Gesellschaft schafft jedoch auch unlösbare Widersprüche,

„wenn die Forderung nach Gleichberechtigung und nach Gestaltung von partizipativen Ansätzen gleichzeitig eine Bekräftigung der dichtomischen Unterscheidung“ (ebd.)

und damit die Differenz zwischen Menschen mit und ohne Behinderung mit sich bringt. Dies wird beispielsweise in der inklusiven Schulbildung sichtbar, wenn keine Verzahnung zwischen unterschiedlichen Schulsettings vorgesehen ist und Kinder mit Behinderungen sich im stetigen Vergleich mit Kindern ohne Behinderung unterlegen fühlen. Gleichzeitig wird Kindern mit Behinderung, die ein Zugehörigkeitsgefühl in Regelschulen entwickeln können, der Zugang zur spezialisierten Unterstützung erschwert. Im Gegensatz erleben Kinder, die in sonderpädagogischen Schulen mit ihren Bedürfnissen angepassten Leistungen eingeschult werden, ein Gefühl der Aussonderung (Mangione 2018, S. 66).

2.2 Teilhabe und Leistungsansprüche im rechtlichen Kontext

Die Idee der Selbstbestimmung im aktuellen gesellschaftlichen und rechtlichen Diskurs kann auch als Fortentwicklung der Leitziele, wie ‚Verwahrung‘ in der Nachkriegszeit, spezialisierte ‚Förderung‘ ab den 1960-er und ‚Integration und Normalisierung‘ der 1980er Jahre, verstanden werden (Weingärtner 2005, S. 15-16). Die in Deutschland im Jahre 2009 ratifizierte Fassung der UN-BRK (vgl. BMAS 2011), sorgt jedoch bis heute für viel Diskussion. In Folge der Behindertenrechtskonvention zeichnet sich eine neue Vorstellung einer gerechten Gesellschaft auf, in der alle Beteiligten die gleichen Rechte, Chancen und Wahlmöglichkeiten haben (vgl. ebd. S. 4-7). Um eine Wahlmöglichkeit auch wahrnehmen zu können, sind jedoch sowohl persönliche Kompetenzen, als auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen nötig:

„Teilhabe meint in erster Linie die Vergabe von Rechten und die Gewährung von Leistungen. Ob damit auch eine Teilnahme erfolgt, ob der Adressat der Leistung sein Recht wahrnimmt... ist damit nicht gesagt. Die in Demokratietheorien geläufige Unterscheidung von Teilhabe und Teilnahme verweist somit auf eine wichtige Differenz. Teilnahme ist aktiv und bezieht sich auf das Individuum; zur Realisierung muss der Einzelne teilnehmen wollen, er braucht dafür aber auch zugängliche Kontexte. Damit wird das Wechselspiel zwischen dem Einzelnen und seinem Umfeld betont; der rechtliche Anspruch auf Teilhabe allein reicht nicht aus“ (Beck 2013, S. 4 ff)

Artikel 9 sowie Artikel 19 und 20 der UN-BRK beschreibt die Rechte von Menschen mit Behinderung auf ein selbstbestimmtes Leben. Insbesondere der Artikel 19 befasst sich mit dem Recht auf freie Wahlmöglichkeiten bezüglich der Lebensgestaltung und verpflichtet die Vertragsstaaten mit geeigneten Maßnahmen zu gewährleisten, dass

„... Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt die Möglichkeit haben, ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben, und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben; ...“ (UN-BRK, Artikel 19a⁸)

Der Gesetzgeber regelt dazu den Anspruch und die Leistungen im § 1 des neunten Sozialgesetzbuchs (SGB IX) zur Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.⁹

Das Bundesteilhabegesetz (BTHG) verspricht den Anspruch auf individuelle Lebensgestaltung noch stärker in den Leistungen zu verankern:

„Das Bundesteilhabegesetz (BTHG) ist ein umfassendes Gesetzespaket, das für Menschen mit Behinderungen viele Verbesserungen vorsieht. Mit dem BTHG werden mehr Möglichkeiten der Teilhabe und mehr Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderungen geschaffen.“¹⁰

Das BTHG definiert im Sozialgesetzbuch IX Leistungen zur Teilhabe, als Sozialleistungen der Rehabilitationsträger, die Menschen mit Behinderung oder von Behinderung bedrohten Menschen zur Förderung ihrer Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe am Leben der Gemeinschaft, sowie um Benachteiligungen zu verhindern oder diesen entgegenzuwirken. Die Leistungen zur Teilhabe¹¹ sind dementsprechend in fünf Leistungsgruppen, wie Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, zur Teilhabe am Arbeitsleben, Unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen, Leistungen zur Teilhabe an Bildung und zur sozialen Teilhabe unterteilt (ebd). Über die Vergabe der Leistungen können die zuständigen Rehabilitationsträger, wie Sozialhilfeträger, Kranken- und Pflegekassen oder das Arbeitsamt im Rahmen der Rechtsvorschriften nach Lage des Einzelfalls selbstständig entscheiden, um diese möglichst vollständig und umfassend zu erbringen. Dabei „soll laut § 8 SGB IX berechtigten Wünschen der Leistungsnehmer entsprochen werden.“(ebd.)

Durch finanzielle Leistungen zum Beispiel in Form des „Persönlichen Budgets“, sollen Menschen mit Behinderung in ihrer Selbstbestimmungsmöglichkeit unterstützt werden:

„Damit werden Menschen mit Behinderung zu Budgetnehmern/Budgetnehmerinnen, die den "Einkauf" (Hervorhebung im Original) der Leistungen eigenverantwortlich, selbständig und selbstbestimmt regeln können; sie werden Käufer, Kunden oder Arbeitgeber. Als Experten in eigener Sache entscheiden sie so selbst, welche Hilfen für sie am besten sind und welcher Dienst und welche Person zu dem von ihnen gewünschten Zeitpunkt eine Leistung erbringen soll.“ (vgl. BMAS 2020)

⁸ vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Monitoring, Bürgerservice (Hrsg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

⁹ <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html> - geöffnet 6.2.2019

¹⁰ Bundesministerium für Arbeit und Soziales Blocksatz weg!!!!, <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/bundesteilhabegesetz.html> - geöffnet 6.2.2019

¹¹ Rehadat Talentplus. Portal zum Arbeitsleben und Behinderung. <https://www.talentplus.de/lexikon/Lex-Leistungen-zur-Teilhabe/> - geöffnet 2.9.2020

Das Persönliche Budget wurde 2001 im Neunten Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) eingeführt und ersetzt Sachleistungen durch Geldleistungen oder Gutscheine (ebd.). Diese können den Budgetzielen entsprechend frei eingesetzt werden und ermöglichen für Betroffenen eine Wahlfreiheit, in dem sie nicht nur komplexe Leistungspakete als Sachleistung von Einrichtungen erhalten, sondern Leistungen über einen Anbieter ihrer Wahl frei einkaufen können. Seit 2008 besteht ein Rechtsanspruch auf das Persönliche Budget und Anträge von Betroffenen sollen auch trägerübergreifend im Rahmen des Gesetzes grundsätzlich bewilligt werden (ebd.). In der Praxis wird dabei die ‚Budgetfähigkeit‘ der Antragsteller geprüft, ob sie oder ihre Angehörigen, bzw. rechtlichen Betreuer, ein Budget wirklich verwalten können. Selbstbestimmung hat auch hier ihren Preis und die Verwaltung des Budgets ist mit einem erheblichen Aufwand verbunden. Beantragung einer Betriebsnummer, gewinnen von Personal, die Eröffnung eines eigenen Bankkontos, Prüfung von Rechnungen, Überweisungen, Koordination von Betreuungszeiten, Ausfallmanagement des Personals sind nur einige Beispiele. Antragsteller können jedoch für die Verwaltung des Budgets jemanden beauftragen und die Kosten dafür im Budget mit aufnehmen lassen, wobei es in den einzelnen Bundesländern deutliche Unterschiede gibt (ebd.).

Kritisch wird dabei die Entstehung eines für Konsumgesellschaften typisches Menschenbild betrachtet (Mangione 2018, S. 53) und die Frage, ob bei der Bedarfsermittlung und Ausgestaltung von Leistungen Betroffene wirklich ihre eigenen Wünsche artikulieren können oder für sie stellvertretend von Professionellen und Familienangehörigen entschieden wird (vgl. dazu auch Mangione 2018, S. 14 und S. 17).

2.3 „Mit euch doch nicht, oder?“¹² Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

Im Folgenden soll die Zielgruppe dieser Arbeit näher definiert werden: was wird eigentlich mit der Bezeichnung „Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf“ gemeint?

Der Maß an Unterstützungsbedarf leitet sich vor allem von der Schwere und Komplexität der Behinderung ab. Dazu gehören Beeinträchtigungen der Stimme und Sprache, erhebliche körperliche Behinderungen, häufig zudem geistige und Sinnesbeeinträchtigungen und die Notwendigkeit regelmäßiger medizinischer Versorgung. Die Betroffenen sind in ihren Fähigkeiten vielfältig eingeschränkt und brauchen deshalb Unterstützung in allen Lebensbereichen, insbesondere bei der Selbstversorgung, wie Ernährung, Kleidung, Körperpflege, bei der Kommunikation und Bewegung, aber auch häufig bei der Selbstbeschäftigung und Freizeitgestaltung (vgl. Klauß 2015). Die eigentliche ‚Schwere‘ der Behinderung entsteht nach Klauß in der Fremdwahrnehmung, wenn sie als Hilfsbedürftige und nicht als Vernunftwesen angesehen werden. Dies bedroht im Grunde ihre selbstbestimmte Teilhabe im kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Klauß betont hier als Folge, den Ausschuss aus kommunikativen Interaktionen, aus formalen oder informellen Bildungsangeboten, aus dem Arbeitsleben oder selbstbestimmtem Wohnen (ebd. S. 6). Für diese Personengruppe besteht ein hohes Risiko im Alter in Pflegeheimen leben zu müssen. Gleichzeitig steht ihnen nicht ein entspre-

¹² Zitat nach Klauß 2015

chend qualifiziertes Personal zur Seite, wie dies durch die Komplexität ihrer Beeinträchtigungen und ihrem umfassenden Unterstützungsbedarf dies in der Alltagsgestaltung erforderlich machen würde. Es sind eher un- oder gering qualifizierte und schlecht bezahlte Menschen, die Assistenz und Förderleistungen erbringen sollen und notgedrungen eher nur Betreuung und Versorgung leisten können (ebd.). Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf werden zunehmend als Kostenfaktor wahrgenommen. Fachliche Argumente für Leistungen werden mit Kostenaspekten aufgewogen und die Frage gestellt, ob und in welcher Qualität sich Eingliederungshilfe ökonomisch lohne (ebd.).

Klauß deutet jedoch mit Hinweis auf Hahns die „Verweigerung des Zusammenlebens“ als folgenreichster Form des „Behindert-Werdens“ (vgl. Klauß 2015, S. 9).

„Menschen, die wir schwer, mehrfach und komplex behindert nennen, sind also nicht nur solche, die als Ausgangsbedingungen für ihre Entwicklung und Lebensgeschichte und für ihre Teilhabe am Leben in unserer Gesellschaft vielfältige, oft komplexe, auf jeden Fall gravierende Beeinträchtigungen mitbringen. Das stimmt natürlich, aber das behindert sie nicht unbedingt. Sie werden vor allem behindert – durch unzureichende und vorenthaltene Angebote des Lernens, von Hilfen, Therapien und Förderung, sowie durch Ausgrenzung und nicht wahrgenommen werden in einem schwersten Maße. Es sind – mit Fröhlich (1997) – Menschen, die andere Menschen ganz grundlegend brauchen. Sie brauchen sie als Interaktionspartner, die sie wahr- und ernstnehmen, als Kommunikationspartner, die sie verstehen, und auch eine Wissenschaft, die sich mit ihnen befasst sowie Menschen, die für die Praxis Konzepte entwickeln, erproben, bekanntmachen und evaluieren.“ (ebd.)

Die Bezeichnungen ‚schwer‘, ‚sehr schwer‘, ‚schwerst‘, ‚schwerst mehrfach‘ oder ‚komplex‘ behinderte Menschen meinen meistens kumulativ das Vorhandensein mehrerer Behinderungsformen, wie körperliche, geistige, Sprach- und Sinnesbeeinträchtigungen. Wobei der Begriff ‚schwerst‘, als ‚Superlativ‘ im aktuellen Diskurs wegen des Exklusionspotenzials der so bezeichneten Menschen immer weniger akzeptiert wird (Wieczorek 2018, S. 6).

Eine schwere Behinderung ist jedoch keinesfalls als additives Vorhandensein mehrerer Beeinträchtigungen zu verstehen, sondern vielmehr als der Einschränkung der Möglichkeiten spontan und selbstwirksam handeln zu können. So kann „eine starke motorische Beeinträchtigung das Welt- und Selbsterleben umfänglich beeinflussen.“ (ebd., S. 7). Dies unterstreichen auch Jennessen und Lelgemann in ihrer Definition für Körperbehinderung:

„*Körperbehinderung* (Hervorhebung im Original) bezeichnet ein komplexes Phänomen, bei dem die Wechselwirkungen zwischen der individuellen körperlich-motorischen Verfassung eines Menschen, seinen anderen personalen sowie interpersonellen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen die Durchführung von Aktivitäten und Partizipation an sämtlichen gesellschaftlichen Bezügen erschweren.“ (vgl. Jennessen, Lelgemann 2016, S. 20)

In diesem Sinne beschäftigt sich diese Arbeit mit jungen Menschen, die in erster Linie aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen einen hohen Unterstützungsbedarf in der Alltagsge-

staltung haben. Dies schließt jedoch nicht aus, dass auch andere Fähigkeiten und Entwicklungsbereiche, wie Sprache, Intellekt oder Wahrnehmung betroffen sein können.

2.4 Bedeutung von Transitionsprozessen in der Persönlichkeitsentwicklung

Die aktuelle Forschung zu Übergängen, respektive Transitionen¹³ greift verschiedene wissenschaftliche Disziplinen auf und gilt als interdisziplinär (vgl. Griebel/Niesel 2015, S. 13). Es werden anthropologische, soziologische, pädagogische und psychologische Wurzeln in den Forschungsprozess mit einbezogen. In der Pädagogik werden Übergänge unter anderem als Entwicklungsaufgaben begriffen (vgl. ebd., S. 13-19). Immer wieder werden Übergänge auch als Krisen der Identitätsentwicklung (vgl. ebd., S. 21) oder als normative¹⁴ kritische Lebensereignisse (vgl. ebd., S. 27) deklariert.

Unabhängig davon, welcher Übergang im Mittelpunkt des Interesses steht, ist von einer augenfälligen Umweltveränderung, bzw. Umwelterweiterung (vgl. Beelmann 2013, S. 11) auszugehen. Somit sind Transitionen prägende Meilensteine in der Persönlichkeitsentwicklung. Lotz schreibt in seinem Essay zum Thema Transition:

„Anthropologisch gesehen, lebt der Mensch in einer Sphäre ständiger Unterscheidungen (Hervorhebung im Original).“ (vgl. Lotz 2015).

Diese Unterscheidungen sind unvermeidbar im täglichen Leben und laufen meistens unbewusst ab. Teilweise machen sie sich jedoch „in Form von Reflexionen und Antizipationen“ (vgl. ebd) erkennbar und bilden „die Grundlage jeglichen Lernens und Erfahrungen-Machens.“ (ebd.). Auf Unterscheidungserfahrungen basierende Entscheidungen sind eine grundlegende Eigenschaft des Menschen. Analog zur viel zitierten Kommunikationsgrundregel von Paul Watzlawick „Der Mensch kann nicht nicht kommunizieren“¹⁵ können wir Menschen nicht nicht Unterscheiden und nicht nicht Vergleichen (Lotz 2015).

Dabei unterscheidet Lotz zwischen intra - individuellen, also auf die eigene Person bezogenen, und inter - individuellen, nach einer sogenannten Norm meist in einer altersgleichen Population getroffenen Vergleichen. Letztere sind messbar, bzw. einschätzbar aufgrund von Erfahrungen und bilden unser Normverständnis (vgl. ebd.). Vergleiche schaffen Vorbilder, können zur individuellen Zielbildung führen und motivieren eigene Wege zu gehen. Sie können aber auch abbremsen und Ängste vor Veränderungen, vor den Unbekannten hervorru-

¹³ Übergang und Transition werden im Folgenden synonym verwendet. „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2014, zitiert nach Griebel/Niesel 2015, S. 37 f.).

¹⁴ zum Beispiel der Eintritt in eine weiterführende Schule

¹⁵ „Der Mensch kann nicht nicht kommunizieren“ ist der erste von Paul Watzlawicks 5 Grundregeln (pragmatische Axiomen) um die menschliche Kommunikation und ihre Paradoxie zu erklären: “Man kann nicht nicht kommunizieren, denn jede Kommunikation (nicht nur mit Worten) ist Verhalten und genauso wie man sich nicht nicht verhalten kann, kann man nicht nicht kommunizieren.“ <https://www.paulwatzlawick.de/axiome.html> - geöffnet 22.7.2020

fen. Transitionen bedeuten immer einen Aufbruch, ein Verlassen den sicheren Hafen in Richtung etwas Neuem und Unbekanntem. Ein wesentlicher Transitionsprozess ist der Schritt ins Erwachsenenleben. Vertraute Personen, wie Eltern, Angehörigen sowie die Sicherheit gebenden Strukturen des Schul- und Familienalltags zumindest schrittweise zu verlassen und einen neuen Weg mit all seinen Herausforderungen zu beschreiten. Im Prozess sind nicht nur die jungen Menschen selbst, sondern auch ihre Familien intensiv mit einbezogen. Es ist ein Loslassen und Sich-Loslösen, welche von bewussten und unbewussten Erfahrungen, Erwartungen und Wünschen begleitet und beeinflusst werden.

Lotz (2015) nennt vier Phänomene, die Transitionsprozesse entscheidend beeinflussen und weist auf ihre Bedeutung in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung hin. Diese sind das sogenannte Lageschema, die Änderungsresistenz, der Anspruchsniveau und die Antizipation. Das Lageschema interpretiert er als Orientierungsinstrument in unserem Wirklichkeitskonstrukt mit Hilfe von allem, was zu uns gehört. Zum individuellen Lageschema gehören Besitztümer, Familienmitglieder, Freunde und Bezugspersonen aber auch Gepflogenheiten und Redensart - alles was ‚unser‘ ist, zu unserem Wohlbefinden beiträgt, uns Halt gibt und unsere Welt in Ordnung hält. Im Laufe des Lebens wird das Lageschema immer ausgeprägter und dieses macht es uns schwer auf Gewohntes zu verzichten und uns auf Unerwartetes einzulassen. Das Lageschema basiert auf unser Unterscheidungs- und Vergleichsfähigkeit und ist etwas Individuelles, „individuell internistisches, etwas Einverleibtes“ (vgl. ebd.).

Das Phänomen der Änderungsresistenz hängt mit dem Lageschema unmittelbar zusammen: je mehr wir in unserem festen Lageschema gebunden sind, desto mehr schützen wir uns vor Veränderungen und entwickeln eine Abwehr, eine Resistenz gegenüber etwas Neuem, was das Altbewährte gefährden könnte (vgl. ebd.).

„Es ist wichtig, Gefühle der Änderungsresistenz an sich selber wahrzunehmen, um sich besser in andere Menschen und deren Betroffenheiten hineinfühlen zu können.“ (ebd.)

Unser Lageschema und Änderungsresistenz wirken sich auf unser Anspruchsniveau aus. Dieses ist genauso individuell, wie die beiden bereits beschriebenen Phänomene. Viele von uns legen auf eine aktive und gesunde Lebensweise Wert, schätzen ein sauberes und aufgeräumtes Wohnumfeld und sind auch bereit dafür etwas zu tun. Andere wiederum begnügen sich mit Fastfood, sitzen lieber zu Hause vor dem Fernseher und fühlen sich im Chaos ihrer Sachen wohl - oder sind zumindest nicht bereit etwas zu verändern. Von außen betrachtet kann dies als ein geringes Anspruchsniveau bewertet werden (vgl. ebd.).

„Dieser Umstand ist immer dann wichtig, wenn wir als Professionelle bei Anderen, Klienten etwa, Verhaltensänderungen erhoffen oder erwarten, diese aber unbeweglich und bei ihrem Status Quo bleiben.“ (ebd.)

Als viertes Phänomen nennt Lotz die Antizipation, als spezifisch menschliche Fähigkeit in der Zukunft liegende Ereignisse sich vorzustellen, auszumalen und ein Vorhaben zu realisieren. Mit anderen Worten: die Fähigkeit Ziele zu finden und die nötigen Schritte einzuleiten, um

diese zu verwirklichen, in die Zukunft reichend zu planen und umzusetzen. Antizipation ist abhängig vom individuellen Zeitverständnis, welches sich erst entwickeln muss, um sich zukünftige Ereignisse realistisch vorzustellen und planen zu können. Zukunftsperspektiven müssen also zeitlich erfassbar sein, damit sie angemessen realisierbar sind (vgl. ebd.).

Übergänge sind teilweise voraussehbare, zeitlich begrenzte Lebensabschnitte, können jedoch auch plötzlich und unerwartet, z. B. durch einen Unfall oder Krankheit, auftreten. Voraussehbare Transitionen lassen sich planen und vorbereiten, also antizipieren. Damit können sich Menschen auf neue Situationen einstellen. Bei der Vorbereitung von Transitionsprozessen, wie etwa dem Auszug eines Kindes von zu Hause, ist es wesentlich, wie diejenigen, die den Prozess vorbereiten, zur neuen Situation stehen und ob sie für eine Veränderung offen sind. Negative Vorerfahrungen, gar eine unsichere Bindung, können dazu beitragen, dass Vorbehalte und Vermeidungen hervorgerufen und Ängste übertragen werden (vgl. ebd.).

„Wenn Jugendliche erwachsen werden, finden Ablösungsprozesse vom Elternhaus statt, die entsprechend vorbereitet und begleitet werden müssen. Bei Menschen mit schweren Behinderungen müssen Wünsche und Zukunftsvorstellungen erst entwickelt werden. Oftmals gibt es keine Vorstellungen von Möglichkeiten, die Zukunft – zum Beispiel hinsichtlich der Wohnsituation – zu planen.“ (Maier-Michalitsch/Grunick, 2012)

Um erneut nach Lotz zu formulieren: um Entscheidungen zu treffen und für eine eigene Meinungsbildung sind Unterscheidungserfahrungen nötig. Unterscheidungen sind die Voraussetzungen für Vergleiche und Vergleiche führen wiederum zu Bewertungen und Beurteilungen, anhand derer wir unsere Meinung und unsere „Werte-gebundene Persönlichkeit“ (Lotz 2015) bilden. Für eine stabile Persönlichkeitsbildung ist es wesentlich, dass Kinder ermutigt werden, Verantwortung zu übernehmen und Erfahrungen über selbstwirksames Handeln, Erfolge und Konsequenzen zu sammeln. Durch Verantwortung werden sie zunehmend frei von Fremdbestimmungen (vgl. ebd.).

2.5 Selbstbestimmung und Abhängigkeit im Kontext der Teilhabe

Der Idee der Selbstbestimmung widerspricht jedoch der Praxis, Menschen mit Behinderung das Recht abzusprechen, über ihre Angelegenheiten selbst entscheiden zu können. Sie werden oft als unzurechnungsfähige Personen betrachtet, bei denen der Helfer weiß, was das Beste für sie ist. Weingärtner fordert, die daraus resultierende Fremdbestimmung aufzuheben, indem den Menschen mit Behinderung die Möglichkeit gegeben wird, in ihren Angelegenheiten selbst zu entscheiden (Weingärtner 2005, S. 14). Mangione (2018) macht auf Abhängigkeiten und Fremdbestimmung von Menschen mit Behinderung, sowohl im familiären als auch im professionellen Umfeld aufmerksam. In der Praxis ist häufig zu beobachten, dass an die betroffenen Jugendlichen oder junge Erwachsenen gerichtete Fragen, stellvertretend für ihr Kind, die Eltern beantworten, als wäre der Befragte nicht in der Lage, die eigene Erfahrungsperspektive darzustellen (Mangione 2018, S. 17). Professionelle greifen meist auf Befragungen von Angehörigen zurück, wenn sie die Wünsche und Bedürfnisse von Betroffenen festhalten wollen. Mangione beruft sich auf Weiß (2000), indem er Selbstbestim-

mung als eine „dialektische Konstruktion“ zwischen „Autonomie und Angewiesen-Sein“ verortet (Mangione 2018, S. 14). Hier sei erneut darauf hinzuweisen, wie die Bewertung des Anspruchsniveaus (Lotz 2015) professionelles Handeln, zum Beisp. in der Behindertenhilfe, beeinflussen kann. Auch aus strukturellen und Personalgründen wird die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung in Einrichtungen der Behindertenhilfe oft verhindert oder begrenzt, um die Arbeitsabläufe sicherzustellen und für die „Minimierung der eigenen professionellen Belastung“ (Rock 2001, S. 156).

Durch dieses korrigierende, schützende, kostensparende und bevormundende Verhalten, werden die Betroffenen dazu erzogen, ihre Meinung der Meinung von anderen unterzuordnen, erst gar nicht zu versuchen den eigenen Standpunkt zum Ausdruck zu bringen oder auch keine eigene Meinung zu entwickeln. Aus sozialen Aspekten heraus, in Gruppen-, Beratungs- und Betreuungssituationen, ist demnach zu erwarten, dass der Klienten und Klientinnen einen „Loyalitätszwang“ bei der Äußerung ihrer Wünsche spüren und eher die Ratschläge „signifikanter Anderer“ annehmen oder diesen zusprechen versuchen (Mangione 2019, S. 22). Beratungsgesprächen ist oft zu beobachten, dass Eltern für ihr (bereits erwachsenes) ‚Kind‘ stellvertretend sprechen. Damit entsteht der Eindruck, dass der Betroffene selbst nicht in der Lage sei, die Gestaltung des eigenen Lebens in eigener Regie in die Hand zu nehmen (vgl. Mangione 2018, S. 13).

Übertragene Meinungen und Wertesysteme lassen Abhängigkeiten unbewusst werden, wie oft bei Menschen, die auf Assistenzleistungen angewiesen sind (Weingärtner 2005, S. 32). Dabei können im Sinne der Konstruktivismus Menschen in ihrer Beobachtung und Handeln nie objektiv sein. Jeder hat sein individuelles, von Vorerfahrungen geprägtes Weltbild und Wertverständnis gezeichnete ‚Wirklichkeit‘, welche auch das eigene professionelle Handeln beeinflusst. Jeder Beobachter kann nur im Rahmen seines eigenen Wirklichkeitskonzepts ‚beobachten‘ und seine Wahrnehmungen interpretieren. Beobachtungen und darauf basierende ‚Beurteilungen‘ und ‚Bewertungen‘ sind stets subjektiv. Nach Maturanas Erkenntnistheorie¹⁶ bildet die Umgebung jedoch das Medium, mit dem das Individuum in ständiger Interaktion, sowohl sein eigenes Verhalten, als auch seine Umwelt erzeugt¹⁷.

„Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (Zitat nach Humberto Maturana, ebd.)

¹⁶ Die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus nach Humberto Maturana und Francisco Valera vertritt die Kernthese, dass Menschen autopoietische (Autopoiesie- Selbsterhaltung), selbstreferenzielle operational geschlossene Systeme sind und die äußere Realität sensorisch uns nicht zugänglich ist. Impulse von außen wandeln wir in unserem Nervensystem auf der Grundlage biografisch geprägter, psycho-kognitiver und emotionaler Strukturen um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionelle, viable (lebensdienliche) Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird (vgl. u. A. Maturana / Valera, 2009).

¹⁷ Vgl. Eckhard Hammel im Vorwort der Dokumentation der Otto Friedrich Universität Bamberg, Institut für Philosophie im Online-Magazin für Kultur und Wissenschaft (www.culdt.de) mit dem Titel: Humberto Maturana about Autopoiesis (1992, 1993), www.maturana.culdt.net - geöffnet 24.7.2020

Demnach wird auch jede Fachmeinung von individuellen Überzeugungen, Erfahrungen und von der Bildungsbiografie und Weltanschauung des Individuums beeinflusst.

Reichs pädagogischer Konstruktivismus betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Beziehung und Interaktion bei der Konstruktion der Wirklichkeit¹⁸ (vgl. auch Harrich 2013). Übertragen auf das Thema dieser Arbeit wird demnach deutlich, dass Menschen mit Behinderung erst im dialogischen Miteinander Verantwortung für sich selbst übernehmen und erfahren können. Im gleichen Prozess können wiederum auch Professionelle und Angehörige für die Wünsche und Lebensvorstellungen von Betroffenen sensibilisiert werden. Bei der Bewältigung von Übergängen handelt es sich vorrangig um Lernprozesse, im Sinne von „Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch 1997, zitiert in Walther/Stauber 2007, S. 29). Die Handlungs- und Gestaltungsspielräume werden jedoch stark von strukturellen Aspekten begrenzt. So sind die Arbeitsmärkte in Deutschland an Abschlüsse gebunden und

„...das Bildungssystem ist eher standardisiert und wenig flexibel, Zugangsberechtigungen sind stark reglementiert und Wege vorgegeben.“ (BMAS 2016, S. 150).

Bei solchen Übergängen werden die Risiken der Exklusion besonders deutlich, wie das der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (BMAS 2013) zeigt.

Das Bildungssystem weist zwar eine vielfältige Förderstruktur auf, welches jedoch auf „rechtliche Zuständigkeiten, Zugangsberechtigungen, Trägerschaften, Organisationsformen, Zielgruppen und Aufgaben zersplittert“ ist. (vgl. ebd.). Im Fokus des Übergangs ins Erwachsenenleben liegt, die strukturellen Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten betreffend, die Erwerbstätigkeit, während andere Bereiche, wie Wohnen oder soziale Beziehungen eher in den Hintergrund geraten. Auch die Infrastruktur vor Ort und „mikrostrukturelle Bedingungen“ (ebd.), wie soziale Bindung und Unterstützung des Einzelnen, beeinflussen Handlungsmöglichkeiten und Erwartungen maßgeblich. Dabei ist die Unterstützung des engeren sozialen Umfelds nicht zu unterschätzen: es ist bedeutend für den weiteren Lebensweg, ob belastende Erfahrungen, wie Stigmatisierungen, Chancenungleichheit und Ablehnung in einem Lebensbereich durch positive Erfahrungen in einem anderen ausgeglichen werden, oder nicht. Deshalb ist entscheidend, welche Ressourcen in Bildungsprozessen gefördert wurden, vor allem Selbstwirksamkeitserleben und Kontrollgefühl, und auf wie viel soziale Unterstützung zurückgegriffen werden kann (ebd.).

„Fragen nach Teilhabewirkungen im Bereich Bildung sind somit Fragen nach der Bewältigung des Übergangs von der Schule in Ausbildung, Beruf und eine möglichst selbstbestimmte Lebensführung durch Bildung, also nach der Herstellung von Handlungsspielräumen für den

¹⁸ Reichs Pädagogischer Konstruktivismus geht davon aus, dass die Konstruktion der Wirklichkeit des Beobachters in sozialen und kulturellen Kontexten, sog. ‚Verständigungsgemeinschaften‘ entsteht. Er erweitert den Konstruktionsbegriff, indem er der rein subjektiven Erfindung der Wirklichkeit eine zweite und dritte Stufe hinzufügt: „die Rekonstruktion, als Erfindung gemeinsamen Wissens“ und die „Dekonstruktion, als dessen Kritik und Verstörung.“ (Harrich 2013, S. 249)

Einzelnen, die seinem Bedarf und seinem Wünschen entsprechen und die seine Identität und seine Lebensführung sichern.“ (ebd.)

Mohr zitiert Wehmeyer (2005) bei der Begriffsklärung von Selbstbestimmung in einem Vortrag zum Thema Selbstbestimmung und schwere Behinderung in 2018:

„Selbstbestimmung bedeutet, in der Gestaltung der persönlichen Lebensumstände und in Interaktionen mit Anderen dem eigenen Willen und eigenen Entscheidungen zu folgen, um dadurch die subjektive Lebensqualität zu erhöhen oder zu sichern.“ (Mohr 2018)

Wenn Fähigkeiten der Alltagsbewältigung eingeschränkt sind, sind die Betroffenen auf Betreuung und Assistenz über das alterstypische Maß hinaus, angewiesen. Dies geht mit einem ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit und dadurch mit erhöhtem Risiko der Bevormundung einher (vgl. auch Hahn 1981). Mohr weist in seinem Vortrag darauf hin, dass dies bei schwerer Behinderung nochmal deutlicher zutrifft, weil die Betroffenen eine umfassende soziale Abhängigkeit in nahezu allen Alltagsaktivitäten zeigen und ihnen oft sowohl verbale als auch digitale Kommunikationsmöglichkeiten fehlen (vgl. Mohr 2018). So sind die Mitteilungsmöglichkeiten auf einige Elemente der nonverbalen Kommunikation, wie Mimik, Gesten und Handzeichen eingeschränkt. Es ist anzunehmen, dass Menschen mit intellektuellen und kommunikativen Einschränkungen eine stärkere Fremdbestimmung erfahren, als dies ihr Hilfebedarf begründen würde. Dies wird durch strukturelle und fachliche Rahmenbedingungen, wie geringem Betreuungsschlüssel, Zeitknappheit und Handlungsunsicherheit verstärkt. Individuelle Wünsche und Selbstbestimmung sind weniger planbar, als fürsorgerische Tätigkeiten und weichen oft von der standardisierten und dadurch abgesicherten Routine ab. Gerade subjektive Teile der Selbstbestimmung, wie individuelle Willensbildung, Sich-Empfinden im eigenen Leben, sind von außen nicht wahrnehmbar (vgl. Mohr 2018). Eingeschränkte Teilhabe kann also nicht allein auf den Grad der Behinderung zurückgeführt werden.

Selbstbestimmung geschieht immer im sozialen Rahmen und ist durch die legitimen Grenzen der Selbstbestimmung anderer Menschen beschränkt. Somit kann Selbstbestimmung als Kriterium bei der Aushandlung von Grenzen in sozialen Situationen, verstanden werden.

Weingärtner zitiert Haeberlin (1996) mit der Feststellung, dass die

„realen Möglichkeiten zu Selbstbestimmung und Selbstständigkeit auch immer von der gesellschaftlichen Verteilung von Ressourcen abhängen“ (Weingärtner 2005, S. 17)

Bei der Feststellung vom Umfang oder der Einschränkung von Teilhabe, spielen zudem individuelle Prozesse der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, sowie dessen Wechselwirkungen eine wesentliche Rolle. So können sich Menschen mit ihren Beeinträchtigungen durchaus als anders und ‚von der Norm abweichend‘ erleben und diese Wahrnehmung auch von der Außenwelt widergespiegelt und bestätigt erfahren. Andere erleben ihre Behinderung jedoch als Teil ihrer Identität ohne negative Aspekte (vgl. ebd.).

3 Konduktive Förderung, als Bildungs- und Erziehungssystem

In Bezug auf die Transition, von der Pubertät in die Adoleszenz, soll in dieser Arbeit die Konduktive Förderung daraufhin untersucht werden, ob sie den Transitionsprozess positiv unterstützen kann.

Mit der Konduktiven Förderung beschäftigen sich seit Mitte der 1980-er Jahre einige Publikationen in Deutschland. Vor allem sind an dieser Stelle die zusammenfassenden Arbeiten von Weber, Initiatorin und wissenschaftliche Begleiterin einer der ersten Studien und viele weiteren Veröffentlichungen in Deutschland (u. a. Weber/Rochel 1992, Weber 1998) sowie Baumann (2009) und Tatlow (deutsche Veröffentlichung 2013) zu erwähnen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird ihr pädagogischer Charakter oft kritisch betrachtet (Speck 1996, S. 85, Weber 1998, S. 23-24, Baumann 2009, S. 346). Dabei wird auf wenige Deutsche Veröffentlichungen, aber auch auf in Englisch oder Deutsch verfügbare Veröffentlichungen aus Ungarn in den 1980-er und 1990-er Jahren, vor allem von Hári und Kollegen von 1988 und 1992 (vgl. u. a. bei Baumann 2009, Weber 1998 u. 1992), sowie auf Beobachtungen und Studien deutscher Wissenschaftler (u. a. Weber 1998, Speck 1997, Hausschild 2005, Leigemann/Quandt 2010, Voss/ Blank 2002) zurückgegriffen. Letztere Arbeiten richten das Augenmerk auf ein, je nach untersuchter Angebotsform, beobachteten Ausschnitt oder charakteristische Teilbereiche eines Gesamtkonzepts aus der Perspektive ihres Fachgebiets. Die Ergebnisse werden auf dem Hintergrund des jeweils aktuellen Forschungsstandes in den einzelnen Wissenschaftsgebieten und mit den daraus abgeleiteten „Normen“, zum Beisp. in der physikalischen Therapie oder in der Körperbehinderten- und Heilpädagogik (Speck 1997, Voss/Blank 2002, Hausschild 2005, Baumann 2009), verglichen. Ein zweiter Ansatzpunkt der Untersuchungen war die Anwendbarkeit in den etablierten Einrichtungen und Rahmenbedingungen des deutschen Bildungs- und Fördersystems, wie in der Interdisziplinären Frühförderung, in Förderschulen oder in heilpädagogischen Kindergärten (Oerter/Schmidt 1998, ISB 1999a u. 1999b, Oerter/Stadler 2004, Leigemann 2009). Diese vergleichende Betrachtung ist verständlich im Hinblick auf fehlende Primärfachliteratur, Theoriebildung und Konzeptdarstellung der Konduktiven Förderung, worauf neben anderen Baumann (2009, S. 183 und S. 346 ff) und Weber (u.a. 1998, S. 21) deutlich hinweisen. Weber schreibt in diesem Zusammenhang:

„Der Begriff (konduktiv) wurde von András Petö kreiert, jedoch nicht von ihm selbst definiert. Deshalb ist es heute nur möglich, den Begriff mit den Inhalten seines Förder- und Rehabilitationssystems zu hinterfragen und zu erklären.“ (Weber 1998, S 21)

Diese Tatsache könnte die unterschiedlichen Ansätze, mit denen die Konduktive Förderung unter anderem als ‚Förder- und Rehabilitationssystem‘ (Weber/Rochel 1992, 1998), als ‚Therapie‘ (Hausschild 2005; Voss/Blank 2002) oder als ‚Behandlungsmethode‘ (Günter/Strassmeier 1996) beschrieben wurde, erklären. Die Terminologie der „Konduktiven Förderung“ ist einzigartig und scheint mit der Terminologie im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland nicht konform zu sein (vgl. u. a. Weber 1998, S. 22 ff., Baumann 2009, S. 202-204). Auch die deutsche Übersetzung und Namensgebung der Konduktiven Förderung

ist auf sprachlich-inhaltliche Unterschiede zurückzuführen: das in der Originalbezeichnung ‚Konduktive Erziehung‘ verwendete Wort ‚Erziehung‘ deckt im Ungarischen die Bereiche der Erziehung, Bildung und Förderung ab. Fachbegriffe werden mangels erklärender Theoriekonzepte mit deutschen Fachbegriffen verglichen, bzw. diesen entsprechend erklärt oder interpretiert (u.a. Baumann 2009, S. 185 ff und 323 ff). Im Gegensatz betonen Hári und ihre Nachfolger, dass die Konduktive Pädagogik und Fördersystem als Ganzheit, als eigenes System betrachtet und verstanden werden soll und nicht auf Elemente aus einzelnen Fachgebieten zerlegt und erklärt werden kann (vgl. u. a. Hári/Ákos 1971, S. 120 ff; Hári 1992, S. 68; Schaffhauser 2019, S. 9; Zsebe 2019, S. 205 ff).

Im Hinblick auf diesen Kontroversen soll in den folgenden Abschnitten das holistische Menschenbild der Konduktiven Förderung und das dem zugrunde liegende Verständnis von Gesundheit von András Pető sowie leitende Fachbegriffe im Zusammenhang mit einer selbstbestimmten Lebensgestaltung vorgestellt werden. Anschließend werden im Spiegel der Entwicklung der Konduktiven Förderung in Deutschland einige kritische Fragestellungen mit Blick auf die aktuelle Entwicklung und Forschung reflektiert.

3.1 Entwicklung und anthropologisch-philosophischer Hintergrund

„Wenn wir die seit Jahrzehnten andauernde Entfaltung der von András Pető stammenden, durch ihn beginnenden Theoriebildung der konduktiven Pädagogik und die Praxis der konduktiven Erziehung und Förderung richtig deuten und bewerten wollen, dann müssen wir diese in den konkreten historischen Kontext setzen, in dem sie Gestalt angenommen haben.“ (Schaffhauser 2019, S. 9)

Das Wesen vieler Werke und Konzepte liegt in ihrem Ursprung und trägt die Prägung ihres Schöpfers. Zum Verständnis der Grundlagen, der Terminologie und der Komplexität der Konduktiven Förderung ist es unerlässlich, ihre Entstehung im historischen Kontext zu beleuchten und den Werdegang und die Beweggründe ihres Entwicklers „zu verstehen und sichtbar zu machen“ (Földesi 2019, S. 41).

András, mit den Worten von Sutton: „Andor, später Andreas, später András“ (Sutton 2012a, S. 236¹⁹), Pető wurde am 11.09.1893 im Königreich Ungarn, als Teil der Österreichischen Monarchie, in der Provinzstadt Szombathely geboren und starb an seinem Geburtstag 1967 in Budapest. Sutton beschreibt die Epoche, in der er lebte, auf folgende Weise:

„Er hat schwierige Zeiten erlebt, die vom Ende der europäischen Reiche, von nationalen Befreiungen und der Unterdrückung durch Despoten, von Faschismus, Nationalsozialismus und Antisemitismus geprägt waren, von den Nazis in Österreich und den Pfeilkreuzlern in Ungarn. Dann kamen die Furcht und der Terror des ungarischen Stalinismus unter Rákosi, dann die schwierigen Kompromisse nach 1956. Er überlebte all dies.“ (ebd.)

¹⁹ Andrew Sutton (2012b): A man in his times. Im Original erschienen in: Gillian Maguire, Andrew Sutton: András Pető. Pető Studies. Conductive Education Press, Birmingham. Zitiert wird aus der deutschen Übersetzung des gleichnamigen Vortrages am Kongress Pető und Inklusion 2012 in Rosenheim (Sutton 2012a).

Mit den wechselnden Sprachgebieten und Landesgrenzen änderte sich auch sein Vorname. So bewegt, wie die Zeiten in denen er lebte, waren auch die Prägungen seines Lebens. Zur vielseitigen Persönlichkeit Petö's schreibt Sutton:

„Andor/Andreas/András Petö war Jude (nicht praktizierend), der ein römisch -katholischen Gymnasium besuchte und in seinem späteren Leben Interesse an den Religionen des Orients, Theosophie und Mystik zeigte

Er war Deutscher, in dem Sinne, dass er ein Mitglied jener großen, reichen kulturellen und sprachlichen Einheit war, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts von den Grenzen Frankreichs bis zur Wolga erstreckte

Ebenso, wie deutsch sprach und schrieb er ungarisch, vielleicht nicht ganz so gut und - das mag überraschen - etwas englisch und russisch“ (ebd. S. 237)

Nach dem Gymnasium ging Petö 1911 mit einem Stipendium nach Wien um Journalismus zu studieren, entschied sich dann jedoch für das Medizinstudium. Durch den ersten Weltkrieg kam es zu Verzögerungen, so dass er seinen Abschluss erst 1921 erhielt. Er praktizierte bis dahin bereits als Mediziner und nahm nach seinem Abschluss leitende Stellen an Sanatorien und Kliniken an. Nach dem Zerfall der Monarchie Ende des Ersten Weltkriegs nahm er die österreichische Staatsbürgerschaft an, lebte und arbeitete bis zur Judenverfolgung 1938 in Wien, anschließend kurzzeitig in Paris, und dann, bis zu seinem Tod, in Budapest (vgl. Hári 1997, S. 25-24, Sutton 2012b, S. 236-237).

Wien war am Anfang des 20. Jahrhunderts das Zentrum großer psychologischer Schulen, welche bedeutende Vertreter drei Psychologen-Generationen, wie Freud, Adler, Jung und Frankl hervorbrachten. Petö war einer der Wissenschaftler, die in der Atmosphäre dieser Schulen geprägt wurden (Hári 1997, S. 22). Sein engster Freund seit dem Studium war Moreno, Begründer des Psychodramas, der seit 1936 in den USA lebte und mit dem Petö bis zu seinem Tod im engen Briefkontakt stand. Sie verfolgten gegenseitig die Arbeiten des Anderen. 1959 berichtet Petö über einen geplanten Besuch Morenos (ebd. S. 73) und in seinem umfangreichen Sammelwerk über alternative Heilmethoden, die er unter einem Pseudonym 1965 in Deutschland veröffentlichte, ist ein ganzes Kapitel Morenos Psychodrama gewidmet (Bärnklaus 1965, S. 116-135).

In diesem Buch widmet er auch einen Absatz der Konduktiven Förderung, in dem er einen Bericht des ostdeutschen Pädagogen Klein, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Sonderpädagogischen Fakultät der Humboldt Universität Berlin (Hári 1997, S. 74-75), zitiert (Bärnklaus 1965, S. 70-72). Es fällt auf, dass selbst in einem Buch, das er im Ausland unter einem Pseudonym veröffentlichte, die Konduktive Förderung nur indirekt und kurz zu erwähnen wagte.

Dabei ist seine praktische Arbeit bereits international bekannt und anerkannt. Hári (1992, 1997) beschreibt und zitiert im Original zahlreiche Interviews, anerkennende Briefe und Veröffentlichungen von Wissenschaftlern und Pädagogen Anfang der 1960-er Jahre, mit denen Petö im engen Kontakt stand. Vor allem Kontakte zu Forschern der damaligen DDR waren

ohne politische Hindernisse möglich, aber auch aus West-Deutschland, u. a. mit Karl König, sowie aus der Schweiz und aus Österreich pflegte Petö rege Korrespondenz und Austausch (Hári 1997, S. 76-79). In England war vor allem das Ehepaar Bobath an Petös Arbeit sehr interessiert. Bobath soll Petö auch an Kongressen in der USA vertreten haben, da er während der sozialistischen Diktatur nicht reisen konnte (ebd.). Ihre Mitarbeiterin, Cotton, hat anschließend bei Petö gelernt, etliche Publikationen veröffentlicht und eine erste Einrichtung für Konduktive Förderung in England gegründet (ebd.).²⁰

Trotz der wachsenden internationalen Anerkennung musste Petö in Ungarn wegen der sozialistischen Ideologie schwer um sein komplett neuartiges und ganzheitliches Konzept kämpfen. Aus ähnlichen ideologischen Gründen konnte die Konduktive Förderung auch in der DDR, trotz des großen Interesses aus der Humboldt Universität, nicht etabliert werden (ebd. S 77). Neben Hári (1997) und Sutton (2012b) zeichnet eine aktuelle biografische Forschung von Földesi (2019) anhand bisher nicht zugänglichen Archivdokumenten sowie Erinnerungen, Biografien und Dokumenten von Zeitzeugen, ehemaligen Studenten und Kollegen von Petö die Anfänge der Entstehung der Konduktiven Förderung und Petös Kampf um seine Etablierung nach. Demnach wurde Petös erste Einrichtung, die er mit 14 Kindern mit schweren Zerebralparese bekommen hatte, unter den Namen Pestalozzi Ambulanz, bereits Ende der 1940-er Jahre bekannt. Petö galt damals schon als einziger Experte in Ungarn, der ‚unheilbare Little-Kinder‘²¹, deren Situation in den Nachkriegsjahren die Kinder- und Jugendfürsorge vor unlösbare Probleme stellte, zum ‚Stehen, Sprechen und Essen gebracht‘ hatte (Földesi 2019, S 46). Aus einer ministerialen Verfügung geht hervor, dass im Mai 1948 Petö zum ‚Hochschullehrer‘ an der Hochschule für Heilpädagogik ernannt wurde und die Leitung des neu gegründeten Lehrstuhls für Bewegungstherapie übernahm (ebd.). In 1951 wurde in Ungarn die Hochschullehre nach dem Vorbild der Sowjetunion vollständig umgestaltet mit Merkmalen, wie eine starke zentrale Steuerung, das Fehlen jeglicher institutionellen Autonomie, die ideologische Ausgestaltung der Lehrpläne sowie die Dienlichkeit für den Aufbau der zentralen Planwirtschaft. In diesem Zug wurden nur politisch absolut vertretbare Personen, als Entscheidungsträger für das Bildungswesen ernannt, damit

„das Zukunftsbild der Nation nach den Wünschen der jeweiligen politischen Elite formbar wird“ (ebd., S. 47)²².

Die Hochschule für Heilpädagogik war auch keine Ausnahme, das Kollegium musste sich die sozialistischen Anordnungen fügen. Petö scheint etwas Bewegungsfreiheit gehabt zu haben,

²⁰ The Lady Zita Wernher Center for Spastic Children, Luton, UK (Hári 1997, S 79)

²¹ Little -Krankheit war die Bezeichnung für Zerebralparese (CP). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden viele verwaiste oder verlassene Kinder mit CP in Heimen untergebracht, die von ihrer Versorgung und Förderung vollständig überfordert waren (vgl. Hári 1997, S 29-30 und Földesi 2018, S 44).

²² „a nemzet jövőképe a mindenkori politikai elit kívánalmai szerint legyen alakítható.“ Übersetzung aus den Ungarischen K. Desits

da einige Entscheidungsträger, die er geheilt hat, sich ihm verpflichtet fühlten. Er kannte jedoch genau die Grenzen, innerhalb derer er sich bewegen konnte. Seinen Unterstützern war wahrscheinlich zu verdanken, dass er seine leitende Position - wenn auch mit Unterbrechungen - grundsätzlich behalten konnte, obwohl er nie der Partei beitrug und sich der Ideologie ständig widersetzte (ebd. S 48 ff). Wie alle Professoren, war auch Petö gezwungen, seine Thesen auf legitime wissenschaftliche Basis zu stellen. Er musste die Lehrpläne der sozialistischen Ideologie anpassen. Er hatte immerhin das Glück, dass Begriffe zur Beschreibung eines selbstbewussten, aktiv handelnden und zielorientierten sozialistischen Menschenbildes in die Theorie der Konduktiven Pädagogik, mit etwas Geschick, integriert werden konnten. Er hat seine Konzeption zudem von den Erkenntnissen in der Sowjetunion anerkannten Wissenschaftlern, wie Pavlov²³ und Foerster²⁴ abgeleitet dargestellt (ebd. S 48). Dies war auch dringend nötig, denn bereits 1948 erhielt die Heilpädagogik das vernichtende Urteil, dass sie „von Psychologismus beherrscht“ wird (ebd.). Nicht regimekonforme Wissenschaftler und Lehrende wurden massenhaft versetzt, Földesi (2019) spricht über einen regelrechten Hetzjagd (ebd. S 50).

So musste Petö anstatt gruppenpsychologischer Wirkungen über sozialistische Gruppenerziehung sprechen und zur Rhythmisierung politische Lieder einsetzen. Er hat auch nicht offen dargelegt, dass die Atemsequenzen, als typische Merkmale der Konduktiven Förderung, nicht nur Artikulationsübungen, sondern auf dem heilenden, die Lunge komplett leerenden Atemtechnik östlicher Heilkunst und Meditation zurückzuführen sind (ebd.). In diesem Kontext wird verständlich, dass er die theoretischen Hintergründe seiner Arbeit nicht weiter ausführte und auch im Ausland nur unter Pseudonym und indirekt die Konduktive Förderung erwähnte. Hári schreibt, mit Hinweis auf Petös in Deutschland unter seinem Pseudonym veröffentlichtes Buch, *Unfug der Krankheit - Triumph der Heilkunst* (Bärnklaus 1965), dass aus diesem die Philosophie der Konduktiven Pädagogik erlesbar sei (Hári 1997, S. 72). Tatsächlich eröffnet das Buch einen Einblick darauf, was Petö als ‚ganzheitliche‘ Weltanschauung und Menschenbild verstand und auf sein Verständnis des ‚Heilens‘. In der Empfehlung des Verlegers im Einband des Buches ist folgendes zu lesen:

„Hier kann der Leser,..., etwas von den Zusammenhängen von Welt und Einzelwesen erfahren, kann er die Welt als einen großen Organismus begreifen mit Leben und Störungen, Atemzug, Pulsschlag, Fieber und Genesung“ (Bärnklaus 1965)

Das Sammelwerk von alternativen und klassischen Heilmethoden verschiedenster Krankheiten und Gesundheitsstörungen vermittelt ein salutogenetisches Verständnis von Gesundheit und Krankheit. Leitend ist die Überzeugung von der enormen Wirkung der Selbstheilungs-

²³ Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), russisch-sowjetische Physiologe, Nobelpreisträger (1904). Vgl. Rütting 2002

²⁴ Otfried Foerster (1873-1941) deutscher Neurologe, Neuropsychologe und Neurochirurg. Auf Wunsch des Auswärtigen Amtes behandelte er zwischen 1922-1924 Lenin. Vgl. auch <https://kulturportal-west-ost.eu/biographien/foerster-otfrid-2> - geöffnet 11.9.2020

kräfte des Menschen, die von einer ganzheitlichen Ebene (Körper, Geist und Seele) heraus betrachtet, aktiviert werden können. Jeder Mensch, als ganzheitliches und spirituelles Wesen, kann sein Schicksal in die Hand nehmen und sein Leben selbstbestimmt steuern. Diese ganzheitliche, holistische Sichtweise und das Menschenbild ist der Konduktiven Förderung eigen (vgl. u.a. Schaffhauser 2018a, S. 19 ff und 2018b; Feketéné Szabó 2018, S. 222). Pető verwendet in der damaligen medizinischen Fachsprache geläufige Begriffe und Formulierungen, die heute vielleicht befremdlich erscheinen, eröffnet jedoch einen, seiner Zeit komplett neuen Blick auf Zusammenhänge des menschlichen Wesens in Bezug auf Gesundheit im erweiterten Sinne und auf ein erfülltes und wertvolles Leben. Dabei sticht die Bedeutung von alternativen, individuellen Lösungswegen und damit der eigenen Handlungsfähigkeit heraus. Unter dem Titel, *Körperliche Erziehung zum seelischen Gleichgewicht*, beschreibt er von Schauspielern, Ärzten und Therapeuten entwickelten Methoden zum Erlernen ausdrucksvoller Bewegungen, zur Wiedererlangung der Singfähigkeit durch Atemtechniken sowie den Erkenntnis über die Wichtigkeit der Körper- und Kopfhaltung bei der Funktion des „Stimmapparates“ (vgl. auch Hári 1997, S. 13). Er geht ein auf die Bedeutung des musikalischen Rhythmus und auf die Methode von Gindler²⁵, im Zusammenhang von Atem und Bewegung, u. a. bei Lehren der Entspannung bei der Spastik und Anspannung bei Hypotonie. Es entsteht das Bild eines breit gebildeten Menschen, der sein Leben der Heilkunst widmet und dabei über traditionelle Wege hinaus Möglichkeiten aus dem universellen Wissen der Menschheit erforscht und bereit ist daraus etwas Neues zu entwickeln. Er eröffnet eine Sichtweise, Ziel und Aufgabe ‚heilender Berufe‘ darin zu sehen, Menschen zu befähigen, ihr Schicksal selbst zu lenken und für sich Verantwortung zu übernehmen. Hári beschreibt Petős Fähigkeit Menschen zu helfen, „ihr ins Stocken geratenes Leben fortzusetzen“ (Hári 1997, S. 12) und bemerkt mit dem Hinweis auf Petős vielfältige Bücher- und Lektüren Sammlung:

„Es wäre eine Illusion zu glauben, daß die Grundprinzipien, Kenntnisse und die Anschauungsweise der Konduktiven Erziehung keine Wurzel hätten.“ (ebd.).

Tatsächlich widerspiegeln sich in den Merkmalen der Konduktiven Förderung viele Aspekte aus dieser (Bärnklaus 1965) Veröffentlichung, wie die Atemtechniken, gruppenpsychologische Erkenntnisse, Rhythmus und Struktur, Zusammenhänge von Bewegung, Kognition und Sprache, die Einbeziehung der gesamten Lebensgestaltung des Menschen und eine vertrauensvolle, tragende Beziehungsgestaltung (vgl. u. a. Tatlow 2013, Weber 1998, Hári 1992, Schaffhauser et al. 2019).

Wie oben bereits beschrieben, in der politisch-ideologischen Lage der 1950-er und 1960 Jahre in Ungarn, waren jedoch Petős Grundannahmen nicht vertretbar und er vermied diese mit direktem Bezug auf die Konduktive Förderung zu verschriftlichen (vgl. Földesi 2019, S.

²⁵ Elsa Gindler (1885-1961), deutsche Bewegungspädagogin. „Im Zentrum ihrer Arbeit steht die Wechselwirkung von Atem, Bewegung und Schwerkraft. Ihr Hauptziel ist die Konzentration auf das, was im Moment geschieht.“ <http://www.jacobygindler.ch/gruender/kurzinfo/elsa-gindler/> - geöffnet 12.9.2020

50 ff.). Er prägte jedoch Fachbegriffe, die seine ganzheitliche Haltung und Überzeugung widerspiegeln. So verwendete er den Begriff ‚Dysfunktion‘ (falsche Funktion) als eine nicht zum willentlichen Ziel der betroffenen Person führende Funktion. Dysfunktionen beschreiben zwar auch klinisch diagnostische Symptome und Behinderungsformen, wie z. B. zerebromotorische Dysfunktionen (Hári 1997, S. 111). Der Begriff beschreibt jedoch nicht nur fehlerhafte Bewegungen, sondern die nicht harmonische ‚Funktion‘ des Gesamtorganismus, mit negativen Auswirkungen auf Körper und Seele, wie Frustration, Depression, Krankheit und Verlust der Lebensfreude und damit den negativen Einfluss auf die Gesamtpersönlichkeit und Lebensgestaltung des Menschen. Petö betrachtete Dysfunktionen nicht als statisches und lokales Problem mit unumkehrbarem, bleibendem Charakter (Hári 1997, S. 111). Er verstand Dysfunktion, als Koordinierungs- und Organisationsstörungen des Organismus, die der Betroffene durch Erlernen einer ‚richtigen Funktionsstrategie‘ für sich kompensieren kann (ebd.). Aus dem Grund soll nicht ein Defizit im Falle einer Schädigung oder Behinderung behoben werden, sondern der zum Lernen, um Sich-Entwickeln fähiger Mensch muss unterstützt werden, seine Ziele zu erreichen (Hári 1997, S. 27, Kállay 2019, S. 135).

Als Gegenpol der Dysfunktion führte Petö den Begriff der ‚Orthofunktion‘ ein. Dieser bezieht sich ebenfalls nicht nur auf eine ‚richtige‘ Funktion im klassischen physiologischen Sinne, sondern wird erweitert für eine selbstbestimmte, erfüllte Lebensgestaltung des Individuums (Kállay 2018, S. 136), auf körperliche, seelische und geistige Gesundheit im Sinne des Heilungsbegriffs Petös. Erklärend dazu sei erneut der Beitrag Kleins über die Konduktive Förderung in Petös Sammelwerk über die Heilkunst erwähnt. Der Titel des Absatzes lautet: „Zerebrale Kinderlähmung ist heilbar“ (Bärnklaus 1965, S. 70) und mag einem heute, insbesondere aus den Federn eines Mediziners, seltsam klingen. „Heilung“ wird hier jedoch nicht dahingehend interpretiert, dass Symptome einer Hirnschädigung mit allen primären und sekundären Folgen nach einem terminierten Heilprozess spurlos verschwinden und ein ‚normal‘ funktionierender körperliche Zustand erreicht wird. ‚Heilung‘ bezieht sich darauf, dass schwerbehinderten Menschen durch Erlernen einer Selbststeuerung und einer ganzheitlichen Lebensgestaltung ermöglicht wird, die Verantwortung für ihre psychische und physische Gesundheit zu übernehmen und ein erfülltes, möglichst unabhängiges und selbstbestimmtes Leben zu führen. ‚Normalität‘ und ‚Gesundheit‘ (als ‚geheilter Zustand‘) wird also nicht auf eine körperliche und geistige ‚Unversehrtheit‘ beschränkt, sondern aus der individuellen Ebene heraus gesehen. Anderssein wird normal, denn der Mensch, als sich entwickelndes Wesen, zählt und nicht die äußeren Erscheinungsformen seiner Gestalt oder Verhalten. Den Gedanken weiterführend kann hier der inklusive Gedanke unserer Zeit erkannt werden. Dazu sei erneut auf die Ausführungen zum zeitgemäßen Behinderungsbegriff und Verständnis der Selbstbestimmung im Kap 2. hingewiesen.

Als Ziel Konduktiver Förderung nannte Petö die Orthofunktion des Individuums (Hári 1992, S. 69, bvkm 2009, S. 11). Der Begriff beinhaltet also nicht nur die Automatisierung funktionaler Bewegungen, sondern gleichzeitig eine möglichst selbständige, von fremder Hilfe unabhängiger Lebensweise in der Gemeinschaft (bvkm 2009, S. 11).

Hári begründet dieses Ziel in 1992 noch folgender Weise:

„als humane Dimension gilt, dass der Mensch in der Lage ist auch für andere bedeutungsvolle Tätigkeit durchzuführen, dass er die Fähigkeit erlangt nützlich zu werden (sich in der Gesellschaft einzugliedern -im Original-) und er sich auch mit anderen beschäftigen kann, nicht nur mit seinen eigenen Problemen.“ (Hári 1992, S. 32).

Auch dieser Satz kann aus doppelter Sicht verstanden werden: verbirgt sich dahinter der Zwang der Anpassung und Normalisierung von Menschen mit Behinderung? Oder geht es eher darum, anzuerkennen, dass der Mensch im sozialen Gefüge, anthropologisch gesehen, sich nach Anerkennung und nach einer akzeptierten Rolle sehnt und eine Aufgabe braucht, um sich wirksam zu erleben. Menschen mit Behinderung können sich erst zu einer Gemeinschaft dazugehörig fühlen und explorieren, wenn sie ihren Fähigkeiten entsprechend, Aufgaben erfüllen und von der Gemeinschaft als wirksam, gleichwertig und geschätzt wahrgenommen werden (Mangione 2019, S. 57). Hierzu sei erneut auf die bereits erwähnten Debatten um die Inklusion im Kap. 2.1 und in den Ausführungen im Kap. 2.4 über die Bedeutung von Unterscheidungserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung nach Lotz (2015) hingewiesen.

3.2 Entwicklung und Forschung in Deutschland

Nach der Erscheinung von ersten Berichten über die Konduktive Förderung in Deutschland entstand ab 1985 ein „Therapietourismus“ (Weber 1998, S. 7) von hilfeschuchenden Eltern in das Petö Institut in Budapest. Diesem folgte 1990-1992 die erste klinische Studie in der Tausnusklinik Falkenstein/Königstein (Weber, Rochel 1992). Die Autoren führten die auf deutschem Sprachgebiet bis heute etablierte Begriff Konduktive Förderung ein, weil sie die ungarische Beziehung „Nevelés“ - „Erziehung“ zur Beschreibung der Konduktiven Förderung nicht passend fanden:

„Im Rahmen unseres Pilotprojektes haben wir uns dazu entschlossen, den Umfassenden und treffenderen Begriff der „Förderung“ (Hervorhebung im Original), im Sinne von (Entwicklungs-)Rehabilitation, in den deutschen Sprachgebrauch einzuführen.“ (Weber/Rochel 1992)

Die Interpretation dieser Namensgebung, als „(Entwicklungs-)Rehabilitation“, weist auf die Bestrebungen in den 1990-er Jahren hin, die Konduktive Förderung als Leistung der Krankenkassen etablieren zu wollen. Ab 1990 wurden zugleich von privaten Trägern erste Angebote für Konduktive Förderung geschaffen, wie die Igelgruppe in Berlin (Lorbeer/Woelky 1993) und erste Elternvereine in Hamburg²⁶ und Starnberg²⁷. Ab 1995 folgten weitere Vereinsgründungen nach dem Vorbild des Starnberger FortSchritt Vereins deutschlandweit und auch einige Förderschulen und Träger von sozialen Einrichtungen boten die Konduktive För-

²⁶ https://schritt-fuer-schritt.de/?page_id=376, geöffnet 26.8.2020

²⁷ <https://www.fortschritt-bayern.de/ueber-uns/fortschritt-ev/> - geöffnet 26.8.2020

derung an²⁸. Da in Deutschland keine Fachkräfte für Konduktive Förderung gab, führten reisende Konduktoren aus Ungarn die Förderung, in Form von sog. Förderblöcken und Förderwochen, teilweise in Kooperation mit dem Internationalen Petö András Institut in Budapest durch (Weber 1998, S. 7). In 1995 startete die Stiftung Pfennigparade in München die erste konduktive Fördergruppe für Kinder. Ein Jahr später wurde dort die erste konduktive Schulklasse eröffnet, und langfristige Folgeprojekte wurden zwischen 1996 und 1999 installiert.²⁹ Der Erfolg führte zwischen den Jahren 1997 und 2000 zu einem Pilotprojekt des Bayerischen Kultusministeriums mit der Teilnahme von Förderschulen in München, Nürnberg, Würzburg und Kempten (ISB 1999b). 1998 existierten bereits 17 Fortschritt Vereine und gründeten den Bundesverband Fortschritt e.V., den Vorgänger des heutigen Bundesverbands Konduktive Förderung nach Petö e.V.³⁰. Im gleichen Jahr wurde der Berufsverband unter den Namen Bundesverband der in Deutschland tätigen KonduktorInnen e.V.³¹ gegründet. 1996-2001 wurde ein Modellprojekt im Auftrag des Verbandes der Angestellten Krankenkassen e.V. (VDAK) und des Arbeiter-Ersatzkassen-Verbandes (AEV) in Zusammenarbeit mit dem Kinderzentrum München durchgeführt. Das Modellprojekt bildete mit einer sogenannten Blockförderung den damals, wegen der fehlenden institutionellen und professionellen Strukturen, vorwiegend verfügbaren Angebotsform der Konduktiven Förderung in Deutschland mit reisenden Konduktoren aus der Petö András Institut in Budapest, ab (Blank/Voss 2002). 2005 wurden die Ergebnisse des Modellprojekts vom Gemeinsamen Bundesausschuss der Ärzte und Krankenkassen (GBA) veröffentlicht. Im Ergebnis wurde die Konduktive Förderung vom GBA als nicht leistungspflichtiges Heilmittel der Krankenkassen anerkannt (GBA 2005). 2005-2009 führte die Universität Würzburg (Fakultät Körperbehindertenpädagogik) ein wissenschaftliches Projekt über die Konduktive Förderung in einer integrativen Partnerschulklasse des Förderzentrums in Aschau und der Grundschule in Rohrdorf in Bayern durch (Lelgemann/Quandt 2009). 2004 wurde unter der Trägerschaft der Stiftung Pfennigparade das Konduktive Förderzentrum Phoenix eröffnet mit Einrichtungen für eine konduktive Grund- und Mittelschule, Kindergarten und Internat³². 2012 wurde die Private Grundschule Oberaudorf-Inntal mit dem Konzept der Konduktiven Pädagogik und Förderung für alle Kinder, als Inklusionsschule gegründet und 2015 mit einer Mittelschule erweitert³³ (Pretis et al. 2019, S. 139). Die Finanzierung der Konduktiven Förderung basierte von Anfang an auf individuellen Verhandlungen zwischen Anbietern, bzw. Betroffenen und den örtlich zuständigen Kostenträgern der Eingliederungshilfe oder den Krankenkassen. Die rechtli-

²⁸ <http://konduktorenverband.de/de/konduktive-foerderung/geschichte-der-konduktive-foerderung-in-deutschland/>- geöffnet 27.8.2020

²⁹ http://www.phoenix-kf.de/phoenix_aktuell_200403.pdf-geöffnet 27.8.2020

³⁰ www.bkf-petoe.de - geöffnet 27.8.2020

³¹ www.konduktorenverband.de - geöffnet 27.8.2020

³² www.konduktorenverband.de - geöffnet 27.8

³³ www.private-schulen-oberaudorf-inntal.de - geöffnet am 27.8.2020

chen Grundlagen bildeten jeweils Einzelfallentscheidungen von Sozialgerichten. Die Bestrebungen von Eltern- und Fachverbänden richteten sich jedoch maßgeblich auf eine Regelfinanzierung durch die Krankenkassen. Das Bundessozialgericht (BSG) verurteilte am 3. September 2003 in einem Einzelfall die zuständige Krankenkasse zur Kostenübernahme der Förderung. Die dem widersprechende Entscheidung des GBA im Jahr 2005 entzog dann jedoch die rechtliche Grundlage für die Finanzierung der Konduktiven Förderung sowohl als Kassenleistung als auch als Leistung der Eingliederungshilfe. Erst die Entscheidung des BSG vom 29. September 2009, welche die Konduktive Förderung als Leistung der Eingliederungshilfe anerkannte, eröffnete neue Möglichkeiten für die Finanzierung.³⁴ Gleichzeitig liefen Bestrebungen, deutsche Fachkräfte für die weiterhin sehr gefragte Förderung auszubilden. 2002 startet der universitäre Weiterbildungslehrgang ScoRe! - Siegener Komplexe Förderung und Rehabilitation an der Universität Siegen. Die Zugangskriterien sind hoch und die Nachfrage blieb gering. Zwischen 2000-2015 wurde ein zweijähriger Weiterbildungslehrgang zum/zur Pädagogisch-therapeutische(r) KonduktorIn (PtK) für Fachleute aus der Rehabilitation, Bildung und Erziehung der Phoenix Akademie des Phoenix Konduktiven Förderzentrums der Stiftung Pfennigparade in Zusammenarbeit mit den Bayerischen Ministerien für Kultus und Soziales angeboten³⁵. Die Inhalte des Lehrgangs orientierten sich am Curriculum der Konduktorenausbildung in Ungarn und an den Ergebnissen des europäischen Projektes ‚Comenius‘ zwischen den Jahren 2000 und 2003 (Weber 2003). Der 5-semesterige Weiterbildungslehrgang für Lehrer, Erzieher und Therapeuten hat ermöglicht, die Konduktive Förderung in Regelschulen, Kindergärten und Förderzentren zu etablieren und war ein Meilenstein auf dem Weg zum Wunsch der Etablierung einer eigenständigen Berufsausbildung in Deutschland. Nach der Beendigung des Weiterbildungslehrganges richteten sich die Bestrebungen auf die Einrichtung eines Bachelor Studienganges für Konduktive Pädagogik nach ungarischem und britischem Vorbild. Ein bedeutender Schritt in diese Richtung wurde vollzogen, mit der Installierung des Studienschwerpunkts Konduktive Förderung im neu eingerichteten Bachelor-Studiengang für Heilpädagogik an der Evangelischen Hochschule Nürnberg in 2017³⁶. Heute wird Konduktive Pädagogik und Förderung vor allem in Bayern, als ambulante oder teilstationäre heilpädagogische Maßnahme, als Schulkonzept oder als pädagogische und Förderkonzept in integrativen und inklusiven Kindergärten, Kinderkrippen, Tageseinrichtungen und Wohnformen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit (drohender) Behinderung und motorischen Beeinträchtigungen angeboten. Sie steht jedoch bei weitem nicht bedarfsdeckend zur Verfügung, wobei auch die Tatsache, dass nur wenige deutsche Fachkräfte zur Verfügung stehen, durchaus eine bedeutende Rolle spielen mag. Es gibt zu-

³⁴ www.konduktorenverband.de, Service, Rechtsprechung

³⁵ <http://www.phoenix-kf.de/files/PtK-HFL-KONZEPT-Lehrgangskonzept-Stand-Juli-2009.pdf> - geöffnet 27.8.2020

³⁶ <https://www.evhn.de/studierende/bachelorstudierende/infos-hp> - geöffnet am 27.8.2020

dem sehr große Unterschiede hinsichtlich der Verfügbarkeit, der Angebotsformen und der Finanzierung in den verschiedenen Bundesländern³⁷.

3.3 Kritische Diskussion

In Petös Welt, als Mediziner, drehte sich alles um „Heilung“ - auch im erweiterten pädagogischen Sinne (Sutton 2012a, S. 239). Die von ihm verwendeten Begriffe sind durch seinen medizinischen Hintergrund und seiner Zeit geprägt und werden selten im Sinne als sein Verständnis für Ganzheitlichkeit gedeutet (u. a. Baumann 2009, S. 350 ff, 323 ff.). In diesem Zusammenhang betont auch Weber, dass die Theoriebildung immer im zeitlichen Kontext beachtet werden soll (Weber 1998, S. 67). Vergleichend sei hier auf die Ausführungen im Kap. 3.2 hingewiesen. Insbesondere im deutschen Sprachraum gelten einige Begriffe sogar als historisch belastet und haben einen negativen Klang (Baumann 2009, S. 214). Auch die Tatsache, dass die Konduktive Förderung vor allem in den 1990-er Jahren in Form der Blockförderung als ausschließlich motorische Förderung und Therapiemethode wahrgenommen und untersucht wurde, führte zu viel Kritik bezüglich der methodisch -didaktischen Herangehensweise. Die meist zitierten Studien waren auf zwei (Weber/Rochel 1992, Oerter/Schmidt 1998, Oerter/Stadler 2004, ISB 1999a, 1999b) oder vier Jahren terminiert (Lelgemann/Quandt 2010; Voss/Blank 2002) und konnten einen begrenzten Entwicklungszeitraum teilweise wechselnder Teilnehmer untersuchen. Die Konduktive Förderung zielt jedoch auf langfristige Lernprozesse mit dem Ziel einer möglichst unabhängigen und selbstbestimmten, selbstständigen Lebensführung ab. In solch langfristigen Entwicklungsprozessen, welche über verschiedene Lebensphasen und Übergänge im Lebenslauf hinaus bestehen, sind messbare Entwicklungsfortschritte in den verschiedenen Entwicklungsbereichen stets schwankend, denn diese mal unterstützen, mal blockieren einander (vgl. Kilian/Brouer/Lüttenberg 2016, 2.0-6.0 ff). Fortschritte im Bereich Motorik können z. B. die kognitive Entwicklung unterstützen, sozusagen ‚mit sich ziehen‘, während die Sprachentwicklung gleichzeitig etwas nachlässt, jedoch nach Abschluss der motorischen Entwicklungsphase explorieren kann, oder umgekehrt (vgl. dazu auch Zimmer 2005, S. 12-13). Die Entwicklungsfortschritte in den einzelnen Bereichen sind dadurch nicht zwingend gleichzeitig messbar. Zimmer zitiert in diesem Zusammenhang Olbrich:

„Im begreifenden Ich werden die Gestaltkreise ‚Denken und Sprechen‘ und ‚Bewegen und Wahrnehmen‘ zusammengefasst, sie bedingen und aktivieren sich gegenseitig, beeinflussen sich und treiben sich an“ (Zimmer 2005, S. 12).

Hári und ihre Kolleginnen betonen die Komplexität und die Untrennbarkeit von einzelnen Elementen sowie der Systemcharakter der Konduktiven Förderung, die ihre Wirksamkeit, als Bildungsprozess über längere Lebensspannen hinweg, zeigen kann (vgl. u. a. Hári/Ákos 1970, S. 5-6, Hári et al. 1998, S. 27 u. 42). Diese Aussagen werden in deutschen Untersuchungen und mangels theoretischer Begründungen der Konduktiven Förderung eher kritisch

³⁷ www.bkf-petoe.de - geöffnet 28.8.2020

und zweifelnd betrachtet (Weber 1998, S. 22 u. 32, Baumann 2009, S. 185), es existieren jedoch keine Langzeitstudien zum Thema. Auch die strengen Strukturen, repetitive Übungen und die methodisch-didaktische Herangehensweise gelten als kritisch in Bezug auf die Selbstbestimmung der Teilnehmer (Hausschild 2005, Baumann 2009). Die Begriffe Dysfunktion und Orthofunktion werden meist nur Funktionsbezogen nach dem in Deutschland etablierten Definitionen gedeutet (Baumann 2009, S. 323). Die segregierenden Auswahlkriterien von Kindern mit Zerebralparese und Kontaktfähigkeit in den 1980-er und 1990-er Jahren wird auch oft betont (u.a. Weber 1998, Voss/Blank 2002, Baumann 2009). Baumann attestiert dem Mutterinstitut in Budapest und den Nachfolgern Petös mangelnde kritische Selbstreflexion, Missachtung von Entwicklungen in der Heil- und Sonderpädagogik und Beibehaltung sozialistisch geprägter Denkweisen (Baumann 2009, u. a. S. 214 und 504).

Es ist nicht zu bestreiten, dass die dogmatisierende ‚Außenpolitik‘ der Führungsebene des Petö Instituts in Budapest und die ad hoc Einführung der Konduktiven Förderung, initiiert von betroffenen Eltern in Deutschland in den 1990- er Jahren, mit der Hoffnung auf schnelle ‚therapeutische Erfolge‘ und die unreflektierte (Selbst-)Darstellung diese Kritikpunkte unterstreichen. Diese ‚äußerlichen‘ Aspekte sind jedoch scharf zu trennen vom Konduktiven System, den Zielen und Inhalten. Die Kritik scheint jedoch angekommen zu sein, auch wenn zum Verständnis des Problems aus der Sicht der verschiedenen Kulturen ein kontroverser Diskurs und ‚Integrationsprozess‘ (bvkm 2009) in Deutschland nötig war. Seit Anfang 2000 reflektieren die Fachverbände die kritische Wahrnehmung der Konduktiven Förderung in Deutschland und gehen den Ursachen in regelmäßigen Fachkongressen nach³⁸. Seit Mitte 2000 ist auch seitens des Petö Instituts und der angeschlossenen Hochschule in Budapest eine zunehmende Öffnung für die internationale Zusammenarbeit und den Austausch für die Weiterentwicklung der Konduktiven Förderung sichtbar. Dies zeigt sich unter anderem an der Teilnahme an zahlreichen Fachkongressen weltweit (Baumann 2009, S. 218) und in Deutschland, z. B. in 2009 München, 2010 Würzburg, 2012 Rosenheim und 2013 Fürstfeldbruck³⁹. Von dieser positiven Entwicklung, der Öffnung des Petö-Instituts, profitierten auch Partnerschaften des Europäischen Verbandes für Konduktive Förderung (ECA)⁴⁰ zu vielfältigen Themen im Zusammenhang mit der Konduktiven Förderung:

- TrACE - Transition to Adulthood with CE, 2017-2019
- EVIBACE - Evidence-Based Conductive Practice, 2013-2015
- Communicate & Participate – Empowerment of Children with Disabilities through Augmentative & Alternative (AAC) Communication,
- EQUALREHAB - conductive quality standards and certification, 2010-2012

³⁸ <http://konduktorenverband.de/de/ueber-uns/> -geöffnet 17.9.2020

³⁹ Kongressdokumentationen unter: <http://konduktorenverband.de/de/service/> Fachkongress und Veranstaltungen - geöffnet 17.9.2020

⁴⁰ European Conductive Association (ECA) <https://www.european-conductive-association.org> - geöffnet 17.9.2020

- Together, Constructive, Conductive zum Vergleich von Ausbildungen im Bereich der Konduktiven Förderung, 2010-2012
- Think outside the Box, ein Erfahrungsaustausch von Kindertageseinrichtungen mit dem Konzept der Konduktiven Förderung aus fünf Ländern, 2010-2012

In den Projekten wurden zu den jeweiligen Schwerpunkten Handreichungen für die Praxis erarbeitet⁴¹.

Auch in der wissenschaftlichen Forschung ist eine Vielfalt an neuen Arbeiten zu verfolgen, welche meist jedoch noch nicht auf Deutsch verfügbar sind. Hier seien nur einige Forschungs- und Promotionsarbeiten aus einer zusammenfassenden Veröffentlichung der Semmelweis Universität Petö András Fakultät aus 2019 zu nennen: Forschungsprozesse Evidenz basierter Praxis auf dem Gebiet der Heilpädagogik und Konduktiven Pädagogik (Pintér 2019, S. 187); Die Konduktive Erziehung, als tätigkeitszentrierte Erziehung (Zsebe 2019, S. 105); Erziehungsphilosophische Grundlagen der Konduktiven Pädagogik (Schaffhauser 2019, S. 9); Konduktive Pädagogik aus neuropädagogischer und neuropsychologischer Sicht (Gruber 2019, S. 115) oder Inklusion und Konduktive Erziehung (Schaffhauser 2019, S. 361). Auch in Deutschland wird die Konduktive Förderung zunehmend aus einem weiteren Blickwinkel heraus reflektiert (vgl. u. a. Pitz 2017, Pretis et al. 2019). Das von Baumann noch kritisch bemängelte, da im Theoriekonzept der Konduktiven Förderung als nicht ausreichend begründete, Menschenbild (Baumann 2009, S. 268) sowie die diesen fehlenden zeitgemäßen anthropologisch-ethischen Grundlagen (ebd. S. 354) werden in den Arbeiten u. a. von Schaffhauser 2012 und 2019, S. 9 ff und Zsebe 2019, S. 105 ff beschrieben. Ebenso vollzogen sich in der Praxis im Petö Institut grundlegende Veränderungen. Es werden kleinere Gruppen und bei Bedarf vermehrt individuelle Förderung sowie Inklusionsgruppen angeboten (Zsebe 2018, S. 7) und den individuellen Bedürfnissen der Kinder mehr Rechnung getragen. An einem Fachtag an der Evangelischen Hochschule Nürnberg im Dezember 2019 wurde von Túri, Dozentin an der Petö Fakultät der Semmelweis Universität in Budapest, über eine weite Öffnung der Zielgruppen, u. a. für Kinder mit Lern- und Adaptationsschwierigkeiten in sogenannten ‚Chancen gebenden Gruppen‘, für die Inklusion sowie für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung berichtet⁴². Bezogen auf die Entwicklung der praktischen Anwendung der Konduktiven Förderung und Pädagogik in Deutschland seien an dieser Stelle nur die bereits erwähnte Inklusionsschule in Oberaudorf-Inntal und die Inklusions- und heilpädagogischen Konzepte in Schulen, Kitas und Förderpraxen in München und Nürnberg zu erwähnen⁴³.

⁴¹ Beschreibung der Projekte und Handreichungen unter: <https://www.european-conductive-association.org/what-we-do/eu-projects/> - geöffnet 17.9.2020

⁴² https://www.evhn.de/hochschule/aktuelles/veranstaltungen/archiv?date_filter%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2019 - geöffnet 17.9.2020

⁴³ <https://www.private-schulen-oberaudorf-inntal.de> - geöffnet 17.9.2020, www.phoenix-kf.de - geöffnet 17.9.2020 und <https://www.verein-fuer-menschen.de> - geöffnet 17.9.2020

Es fehlen jedoch aktuelle Langzeitstudien und Untersuchungen, ob die Konduktive Förderung ihr Ziel entsprechend der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dahingehend unterstützen kann, dass eine selbstbestimmte Lebensführung und die Verwirklichung individueller und unabhängiger Lebensentwürfe möglich werden.

Diese Arbeit soll in dieser Richtung einen Beitrag leisten, indem sie mögliche Zusammenhänge mit Erfahrungen der Konduktiven Förderung im Hinblick auf eine selbstbestimmte Lebensgestaltung im Lebensweg von fünf jungen Erwachsenen mit hohem Unterstützungsbedarf untersucht und analysiert.

4 Der Forschungsprozess

Der berufliche Kontakt zu jungen Menschen mit Behinderung und ihren Familien hat es der Autorin dieser Arbeit erleichtert, potenzielle Informanten für den Forschungsprozess zu gewinnen. Im Rahmen von Förder- und Beratungssettings, aber auch in Ferienfreizeiten und sogenannten Selbständigkeitswochenenden wurden von ihr Eltern in zahlreichen Gesprächen von Entwicklungs-, Transitions- und Ablöseprozessen begleitet. Daher musste bei der Planung beachtet werden, dass dieser persönliche Aspekt in Bezug auf das Forschungsvorhaben problematisch sein könnte, wenn zum Beisp. individuelle Anliegen in die Interviewsituation einfließen. Mit den Interviewpartnern wurden Vorgespräche geführt und versucht das Forschungssetting von einem Beratungskontext abzugrenzen (Mangione 2018, S. 91) - was jedoch nicht in allen Fällen gelang. Es sollte zudem vermieden werden, dass Interviewpartner und ihre Familien nicht deshalb in die Interviews einwilligen, weil sie sich verpflichtet fühlen oder bei einer Ablehnung Nachteile durch die Stellung der Autorin im sozialen Bereich befürchten. Daher wurde die Forschung in einem von beruflichen Tätigkeiten separaten Rahmen vorgestellt und durchgeführt. Zu einigen Teilnehmern bestand ohnehin lange kein Kontakt mehr, da sie mittlerweile andere Einrichtungen besuchen. In allen Fällen haben die Teilnehmer sehr gerne und ohne Zustimmungszwang eingewilligt, wobei sie oft um weitere Informationen und um Zeit für die Absprache und Zustimmung in der Familie baten. Schwierigkeiten bedeuteten eher die Einschränkungen und Hygienemaßnahmen wegen der aktuell noch andauernden Covid-19 Pandemie und die damit verbundene Organisation des Zeitpunkts und des Ortes des Interviews. Dass die Pandemie die Teilnehmer, auch wenn in unterschiedlichem Maße, zusätzlich belastet, wird zum Teil aus den Interviews sichtbar.

Aus diesen Gründen konnten die Vorgespräche in Telefonaten und als Videokonferenz stattfinden und nur in einem Fall im persönlichen Gespräch unter Einhaltung der notwendigen Hygienemaßnahmen durchgeführt werden.

Die Interviews selbst fanden in drei Fällen ebenfalls in Form von Videokonferenzen statt und nur in drei Fällen persönlich in der Wohnung der Interviewpartner. Eine weitere Herausforderung stellte, wie bereits in der Einführung erwähnt, die Interviewfähigkeit einiger Interviewpartner dar, was die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten betraf. Ziel war es Daten aus einem möglichst heterogenen Feld zu gewinnen, um verschiedene Lebensperspektiven und einen Datensatz mit möglichst großer Varianz zu erhalten. Hierbei waren die Videointer-

views sehr hilfreich, um auch Interaktionen und nonverbale Kommunikationsformen festhalten und deuten zu können. Diese sind in den Transkripten vermerkt und bei der Auswertung berücksichtigt worden.

Was die Dauer des Interviews betraf, wurde darum gebeten, genügend Zeit einzuplanen. Die tatsächliche Dauer der einzelnen Interviews hing sehr stark vom Gesprächsfluss und von der Erzählbereitschaft der Interviewpartner, bzw. des anwesenden Elternteils ab. In einigen Interviews reichte die Eingangsfrage aus, um den Gesprächsfluss anzuregen (vgl. Interviews 2, 3, 4, 5). In anderen Fällen waren jedoch immer wieder weiterführende Fragen nötig, um den Erzählfluss aufrecht zu erhalten. In Interviews mit Teilnehmern, die eingeschränkte Mitteilungsfähigkeiten hatten, wurde versucht, die betroffenen Interviewpartner mit an ihn gerichteten direkten Fragen am Gespräch aktiv zu beteiligen (vgl. Interviews 1, 2, 6).

4.1 Das Sample

Ursprünglich war geplant, die Untersuchung auf insgesamt sechs Interviews, davon drei mit betroffenen jungen Menschen und drei mit jeweils einer ihren engen Bezugspersonen, bzw. mit einem Elternteil, aufzubauen. Wie bereits erwähnt, es tauchte jedoch schon bei der Planung die Frage der Mitteilungsfähigkeit einiger Interviewpartner auf, die sich aufgrund ihrer Beeinträchtigungen sprachlich nur eingeschränkt oder gar nicht ausdrücken können. Dies hat schließlich den Anlass gegeben, gemeinsame Interviews mit Eltern und Betroffenen zu führen. Bei dem Sampling gab die Arbeit von Mangione (2018) eine gute Orientierung. Er führte in seiner Forschungsarbeit mit Familien mit geistig behinderten Angehörigen Familieninterviews in verschiedenen Konstellationen, Paarinterviews, narrativ biografische Interviews mit Eltern und Interviews ausschließlich mit betroffenen Familienangehörigen durch.

Das dieser Untersuchung zugrunde liegende Sample umfasst insgesamt sechs Interviews mit betroffenen jungen Menschen und teilweise eines Familienmitglieds. Da die Familien selbst entschieden, wer bei den Interviews dabei sein sollte, entstanden auch hier unterschiedliche Konstellationen. Drei Interviews wurden mit jeweils einem Elternteil und dem betroffenen Interviewpartner geführt. Zwei Interviews wurden ausschließlich mit betroffenen jungen Menschen geführt und ein Interview zusätzlich mit der Mutter eines dieser Interviewpartner. Bei der Recherche für diese Arbeit fielen einige Parallelen bezüglich der Problematik der Teilhabe in der Bildung und Mitbestimmung bei der Lebensgestaltung in der Gemeinschaft für Menschen mit Behinderung in der Vergangenheit und heute auf. Es entstand der Eindruck, dass einige Probleme und Schwierigkeiten zeithistorisch gesehen bis in die heutigen Zeiten der Inklusion weiterhin bestehen. Dies bot an, die Bildungsbiografie von Betroffenen in die Datengewinnung intensiver mit einzubeziehen. Nach der vorläufigen Analyse der ersten Interviews kristallisierten sich erste mögliche Kategorien heraus, die die Auswahl weiterer Interviewpartner veranlasst haben und hierbei eine Orientierungslinie vorgaben. Diese Vorgehensweise untermauerte auch die Aussage von Corbin und Strauß, die die Bedeutung der Systematisierung des theoretischen Samplings für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse für wesentlich halten (Corbin/Strauß 1996, S. 215). Wie bereits beschrieben, spielte bei

der Auswahl der Interviewpartner die Art und Ausprägung der Beeinträchtigungen nur im Sinne eines heterogenen Forschungsfeldes eine Rolle. Im Fokus des Erkenntnisinteresses standen der individuelle Lebensentwurf und der Grad der Partizipation bei dessen Verwirklichung im Vordergrund.

Bei der weiteren Erhebungsphase fiel auf, dass die Schulzeit, insbesondere für Betroffene, die intellektuell nur leicht, oder gar nicht beeinträchtigt waren, trotz der voranschreitenden Inklusion in der Bildung, von der Dominanz separierender Strukturen und Wahrnehmung für Kinder mit und ohne Behinderung geprägt war und den weiteren Lebensweg beeinflusste. Zudem taten sich Aspekte der Prägung durch familiäre Erwartungen, Hoffnungen und Sorgen auf, die die Betroffenen in ihrer Lebensplanung verunsicherten oder aber in einigen Fällen bestärkend wirkten. So konnten Schlüsselkategorien erkannt werden, die in einem weiteren Schritt der Datenanalyse einen maximalen Kontrast ermöglichten, ohne jedoch den Anspruch einer theoretischen Sättigung zu erreichen.

4.2 Die Forschungsmethode

Qualitative Forschung beschreibt „jede Art der Forschung, deren Ergebnisse keinen statistischen Verfahren oder anderen Arten der Quantifizierung entspringen“ (Corbin/Strauss 1996, S. 3). Das dem Erkenntnisinteresse zugrunde liegende individuelle Erleben des Transitionsprozesses vom Jugendalter in die Adoleszenz lässt sich am besten mit einer qualitativen Forschungsmethode vereinbaren. Um verschiedene Perspektiven aufzugreifen, respektive eine theoretische Sättigung durch theoretisches Sampling, also einer Fallauswahl, (vgl. ebd., S. 148) zu erreichen, richtete sich die Auswahl der Interviewpartner danach, Erfahrungen aus verschiedenen Lebenslagen abbilden zu können. So befinden sich einige Interviewpartner noch am Anfang des Transitionsprozesses während andere diesen schon abgeschlossen haben und retrospektiv berichten könnten. Zudem war für die Forschungsinteresse eine gewisse Heterogenität in Bezug auf die Art und Schwere der Behinderung, wie bereits beschrieben, wichtig.

Auf diese Weise lassen sich verschiedene Aspekte des Erlebens ergründen, ohne Gefahr zu laufen, lediglich positive Erlebnisse geschildert zu bekommen. Im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen die Fragen, welche individuellen Prozessabläufe bezüglich des Übergangs ins Erwachsenenleben sichtbar werden und welche Faktoren hinsichtlich einer selbstbestimmten Lebensweise für die Befragten maßgeblich sind. Daher wurde an biographieanalytischen Projekten (Reim/Riemann 1990, Mangione 2018) mit induktiver Argumentation für die Theoriebildung orientiert.

4.3 Ethische Aspekte der Forschung

Die Beziehung zwischen Forschenden und Erforschten steht als sozialer Prozess im Mittelpunkt und wirft folglich ethische Fragen auf. Ethische Grundsätze wie Schadensvermeidung und Schutz der Rechte der Interviewteilnehmer müssen beachtet werden. Datenschutz sowie wissenschaftliche Verantwortung sind dabei zu priorisieren (vgl. Unger/Narimani/M'Bayo 2014, S. 1 f.).

Mangione weist darauf hin, dass ein qualitativer Forschungsplan viele nicht kalkulierbare Aspekte beinhaltet, was die Orientierung an „allgemeinen forschungsethischen Fragen erschwert“ und viele situative Entscheidungen verlangt (Mangione 2018, S. 104). Die Lebensperspektive mit Menschen mit Behinderung und ihren Familien zu thematisieren schien besonders sensibel, weil dabei während der biografischen Erzählung traumatische oder emotional belastende Erfahrungen angesichts des Umgangs mit der Behinderung aufkommen können. Bis auf wenige Momente, die versucht wurden während des Interviews mit Zwischenfragen und Bemerkungen aufgelöst zu werden (vgl. Interview 1), ergaben sich jedoch keine ethisch dilemmatischen Situationen.

Über das Ziel der Forschung und über die Verwendung der Daten wurden alle Beteiligten bei der Anfrage zur Einwilligung ausführlich informiert⁴⁴ und die Einwilligung der Interviewpartner und ihren rechtlichen Betreuern vor dem Interview eingeholt. Die Transkripte wurden sorgfältig pseudonymisiert.

4.4 Methoden der Datenerhebung

Qualitative Forschung aus der Perspektive von Menschen mit Behinderung wirft etliche Fragen, wie z. B. die bereits erwähnte Mitteilungsfähigkeit und das Kontext- und Frageverständnis der Interviewpartner auf. Daher gilt die Datenerhebung als besondere Herausforderung. Mit der Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung und eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten beschäftigen sich etliche Veröffentlichungen (vgl. u.a. Hagen 2002, S. 293-306 und 2007, S. 22-34, Buchner 2008, S. 516-528, Schäfers 2009, S. 516-528, Jantz/Terfloth 2009, S. 324 und Mangione 2018).

Vor allem Videointerviews bieten den Vorteil, dass Gesten und Mimik der betroffenen Interviewpartner miterfasst und gedeutet werden können, sowie Interaktionen z. B. in der Kombination mit familiengeschichtlichem Erzählen sichtbar werden.

Daher wurden für die Erhebung der Daten narrative Interviews und Familieninterviews mit Bild- und Tonaufnahme durchgeführt. Lediglich in zwei Interviews wurden auf Wunsch der Familie nur Tonaufnahmen angefertigt.

4.4.1 Das narrative Interview

Diese Form des nichtstandardisierten Interviews geht auf Schütze zurück (Schütze 1983, Flick 2011, S. 228, Mayring 2016, S. 72) und wird vor allem in der Biografieforschung eingesetzt. Der Schwerpunkt liegt auf einer möglichst freien Erzählweise im biografischen Kontext mit persönlichen, subjektiven Aspekten und Deutungen. Die Eingangsfrage wird breit formuliert und der für das Forschungsthema relevante Erfahrungsbereich als Lebensabschnitt thematisiert.

Schütze benutzt das Wort Stegreiferzählung, welche möglichst nicht mit Fragen unterbrochen und beeinflusst werden soll. Durch den freien Redefluss individuell biografisch geprägter Erzählungen werden vielschichtige Informationen sichtbar, die durch andere Formen der

⁴⁴ Siehe Anhänge 2-5

Befragung nicht erfassbar wären. Dies lässt sich sowohl mit der Verselbständigung der Darstellung beim Erzählen begründen als auch damit, dass ein Teil des Wissens eines Menschen auf der theoretischen Ebene nicht abrufbar ist, jedoch auf der Ebene der erzählerischen Darstellung verfügbar gemacht werden kann (vgl. Flick 2011, S. 232).

Darüber hinaus werden in der narrativ-retrospektiven Darstellung nicht nur der objektive Ereignisablauf, sondern auch die subjektiven Erfahrungen, Reaktionen, Deutungen und Interpretationen aus Sicht der handelnden Person erfasst (vgl. Schütze 1983, S. 286). Im Anschluss an die Haupterzählung werden unzureichend ausgeführte oder unklare Inhalte durch eine erneute Erzählaufforderung aufgegriffen und erst dann zunehmend konkretere Fragen gestellt.

4.4.2 Das Familieninterview

Familieninterviews werden insbesondere in der familiensoziologischen Forschung zur Datengenerierung verwendet. Oft werden diese mit narrativen Interviews und Paarinterviews kombiniert und die so gewonnenen Informationen mit Sammeln struktureller Daten ergänzt (Mangione 2018, S. 98). Familieninterviews erscheinen zudem eine gute Wahl zu sein, wenn die sprachliche Kompetenz der betroffenen Person für die verbale Beteiligung in der Datengewinnung zu gering erscheint (ebd. S. 101). Familienangehörige, vor allem die Eltern, sind mit der Biografie ihres betroffenen Kindes eng vertraut, daher ist zu erwarten, dass die so gewonnenen Informationen die Perspektive der betroffenen Person weitgehend abbilden können. Gleichzeitig werden während des Interviews „habitualisierte Interaktionsformen“ (ebd.) erkennbar.

„Familieninterviews haben somit den Vorteil, tiefe Einblicke in die Kommunikationswirklichkeit der Familien zu gewähren, Perspektivendifferenzen zwischen den Mitgliedern sichtbar werden zu lassen ...“ (ebd.)

Mangione beschreibt als „charakteristischen Aspekt“ von Familieninterviews, dass „Sich-Zuwenden und Erzählen“ einer gemeinsamen Geschichte. Dabei werden teilweise verschiedene Perspektiven verglichen und der „Ergebnisablauf verhandelt“, was wiederum auf die „kollektive Identität“ der Familie Rückschlüsse ziehen lässt (ebd. S. 103).

Eine Herausforderung kann die Formulierung der Erzählaufforderung werden. Eine interaktive Formulierung der Frage, in der mehrere Interviewteilnehmer nacheinander angesprochen werden, kann zur Verunsicherung führen, wer die Erzählung nun beginnen soll. Wie bei narrativen Interviews scheint es hilfreicher die Erzählaufforderung möglichst breit an alle Teilnehmenden zu richten (vgl. auch ebd. S. 105). Wenn die Erzählung zum Stocken kam oder beim Erzählen eine Partei, meistens die Eltern, dominierte, wurde versucht mit ergänzenden Fragen (siehe Anhang D) oder mit immanenten Fragen den Faden wieder aufzunehmen.

Am Ende der Haupterzählung wurden anlehnend an narrative Interviews immanente und exmanente Fragen gestellt. Dabei richteten sich die themengebundenen Fragen an den Interviewpartner, der das Thema angesprochen hat und erzählgenerierende, exmanente Fragen im Plural an alle Beteiligten.

4.5 Auswertungsschritte

Die Auswertung der Interviews orientiert sich an den Vorschlägen von Reim/Riemann (1997) und Schütze (1983), mit welchen die Autorin in der Forschungswerkstatt bereits gearbeitet hatte, sowie an der Arbeit von Mangione (2018). In der Bearbeitung des Datenmaterials wurden demnach folgende sechs Schritte befolgt, wobei die ersten vier sich auf die zwei Eckfälle beziehen:

1. Auswahl eines ersten Eckfalles.

Die Wahl fiel auf ein Interview, das empirisch besonders reichhaltig erschien. Es handelte sich um ein Familieninterview, in der die Spannungen im Transitionsprozess auffallend waren.

2. Untersuchung von inhaltlichen und formalen Merkmalen des Textes.

Im zweiten Schritt wurde der Text daraufhin untersucht, welche Textsorten, wie Erzählen, Argumentieren oder Beschreiben in den unterschiedlichen Interviewteilen vorkommen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Hierbei dienten als Orientierung Intonationskonturen und Füllwörter, als „Rahmenschaltelemente“ (Mangione 2018, S 109), wie „Ja und dann“, die eine Segmentierung des Textes ermöglichten und das Definieren von Textsorten erleichtert haben. In den letzteren Arbeitsschritt ging es darum, narrative Segmente und Subsegmente zu begrenzen und suprasegmentale Zusammenhänge zu erkennen. Es mussten zudem Interaktionsaktivitäten in der Familieninterview berücksichtigt und die Darstellung von „Dissens- und Kooperationspassagen“ (ebd.) zwischen den Interviewpartnern analysiert werden.

3. Strukturelle Beschreibung

In diesem Schritt wurden Prozessstrukturen identifiziert, um z. B. spezifische familiäre Strukturen und biografische Ereignisse sowie ihre Wirkungen zu erkennen. Dabei waren beispielsweise Selbstkorrekturen und ihre Gründe von Bedeutung, die die Darstellung der eigenen Lebensperspektive beeinflusst haben. In der Ergebnispräsentation wurde auf die ausführliche strukturelle Beschreibung der einzelnen Fälle zugunsten der Beschreibung der Erkenntnisse in der verdichteten analytischen Darstellung verzichtet.

4. Analytische Abstraktion

Hierbei wurde auf Besonderheiten des Interviews und Hinweise über inhaltliche Schwerpunkte konzentriert, durch offene Kodierung markiert und im Anschluss das Thema dieser Arbeit relevante Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt. Dabei wurden bedeutende Teile des Interviews in die Fallpräsentation eingebaut. Insbesondere im ersten Eckfall waren hier „Perspektivendivergenzen“ (ebd. S 111) hervorzuheben, die aktuell kommunikativ bearbeitet wurden und prägend für den Entwurf der Lebensperspektive der betroffenen Interviewpartner erschienen.

5. Auswahl eines zweiten Eckfalles

Bei der Auswahl des zweiten Eckfalles war eine möglichst maximale Spannweite im Hinblick auf die zentralen Kategorien des ersten Falles leitend. Dabei waren sowohl inhaltliche als auch formale erzähldynamische Merkmale von Bedeutung.

6. Kontrastiver Fallvergleich und Entwicklung eines theoretischen Modells

In diesem Teil der Arbeit wurden die beiden Eckfälle miteinander verglichen und Daten aus den anderen Interviews sukzessive herangezogen. In diesem Prozess konnten die entdeckten Kategorien erweitert und durch deren Varianz eine maximale Kontrastierung sowie Prozessvarianten aufgezeigt werden. Durch diese vergleichende Betrachtung konnten Einsichten erzeugt und diese für die Entwicklung theoretischer Aussagen und die Konstruktion eines theoretischen Modells verwendet werden.

Die Transkription erfolgte Wort für Wort in leichter Sprachglättung. Dialekte wurden nicht abgebildet. Fehlerhafte Satzbau und umgangssprachliche Ausdrucksweisen wurden beibehalten.

5 Einzelfallstudien

Im Folgenden werden zwei Eckfälle vorgestellt und vergleichend mit Daten aus den anderen Fallbeispielen analysiert.

5.1. Beschreibung des Interviews mit Bea

„Ich vertraue sehr darauf, dass wir eine gute Arbeitsstelle finden.“ (Interview 1, Z. 299)

5.1.1. Zur Kontaktentstehung und Rahmenbedingungen des Interviews

Bea und ihre Familie kennt die Autorin bereits seit 10 Jahren. Bea lebt mit ihrer Familie in einer Vorstadt einer mittelgroßen Stadt in Süddeutschland. Sie sind vor ca. 2 Jahren aus einer Stadtwohnung in ein Haus mit Garten umgezogen, das die Eltern barrierefrei umgebaut haben. Sie hat neben ihrer schwer mehrfach behinderten Zwillingschwester noch einen drei Jahre jüngeren nichtbetroffenen Bruder. Beas Mutter ist, wegen der großen Pflegebedürftigkeit von Beas Zwillingschwester, Kati und um Bea optimal zu fördern, seit der Geburt der Zwillinge nicht berufstätig. Da gerade wesentliche Entscheidungen bezogen auf den beruflichen Werdegang von Bea bevorstehen, bot sich an Bea und ihre Mutter zu fragen, ob sie bereit wären darüber zu erzählen, wie sie diesen Prozess der anstehenden Transition von der Schule ins Berufsleben und somit in die Adoleszenz, erleben. Wegen der Covid-19 Pandemie, war ein persönliches Treffen nicht möglich. Nach Klärung des Datenschutzes und Rücksprache mit der Familie, haben sie zugestimmt das Interview online durchzuführen. Da Bea in den letzten Monaten bereits an virtuellen Förderangeboten teilgenommen hat, war ihr die Technik vertraut. Sie war jedoch am Anfang etwas zurückhaltend und fand sich ins Er-

zählen etwas langsam hinein. Sobald es jedoch um Namen von Einrichtungen und Bekannte ging, beteiligte sie sich mit ergänzenden Sätzen in der Erzählung ihrer Mutter und übernahm auch einzelne Erzählpassagen.

Als eine Besonderheit sei noch erwähnt, dass die Familie aus Ungarn stammt. Beas Mutter wechselte während des Interviews öfters ins Ungarische, wenn es ihr besonders wichtig war etwas genau zu formulieren. Da auch die Muttersprache der Autorin Ungarisch ist und in Beratungssituationen im beruflichen Kontext es schon vorkam, dass wegen der besseren Verständlichkeit ungarisch gesprochen wurde, geschah dies im Interview ihrerseits recht spontan. Bea spricht auch fließend ungarisch und deutsch und erzählte kurze Passagen ebenfalls auf Ungarisch. In der Interviewsituation erfolgte der Sprachwechsel für die Interviewerin überraschend. Es stellte sich jedoch die Frage, ob der ohnehin brüchige Gesprächsfluss bei einer Aufforderung, wieder ins Deutsche zu wechseln, nicht noch mehr unterbrochen und das Thema nicht weiter ausgeführt werden würde. Da zudem diese Passagen für das Erkenntnisinteresse besonders interessant waren, wurde das Interview ohne Unterbrechung weitergeführt. Im Transkript hat die Autorin die Übersetzung unter den Originaltext kursiv eingefügt. Sprachliche Besonderheiten wurden nicht korrigiert. In der hier folgenden Beschreibung werden aus dem Interview nur Texte auf Deutsch zitiert, ohne den Vermerk, ob diese so gesprochen oder von der Autorin übersetzt worden sind.

5.1.2. Analytische Beschreibung

Bea und ihre Schwester, Kati sind 4 Jahre alt, als die Familie nach Deutschland zieht. Beide bekommen verschiedene Therapien in einer Frühförderstelle und besuchen vor der Einschulung die dort angeschlossene Schulvorbereitende Einrichtung (Z. 60-62) ca. 1,5 Jahre lang. Bea hat dort offensichtlich schnell Deutsch gelernt und hatte dann keine sprachlichen Probleme mehr:

„B2 (*Mutter, KD*): Ja, mmh (nickt). Ja. Mit der Sprache, ich glaube für Bea, keine Schwierigkeiten in der Kindergarten. Erste paar Monate ja, aber später kein Problem“ (Z. 73-74)

Bea wird mit Kati zusammen in eine Förderschule eingeschult, wechselt jedoch bereits im zweiten Halbjahr in eine Regelschule. Bereits hier wird deutlich, dass den Eltern ein möglichst normaler Bildungs- und Lebensweg für Bea von großer Bedeutung ist:

„B2 (*Mutter, KD*): Ja. Ja, es war, äh, gute Zeit, ich glaube, für Bea, weil mit normale, ganz normalen Kindern zusammen. In der normalen Klasse eigentlich. Und kann, konnte richtig lernen.

B1 (*Bea*): In der anderen Schule war es für mich eher langweilig.

B2: Ja.

B1: Weil ich kann noch mehr (bestärkend).

B2: Ja. Wir haben das gedacht, Bea könnte mehr leisten.“ (Z. 38-43)

Die letzten Sätze von Bea und ihrer Mutter lassen vermuten, dass Bea von der normalisierenden Wahrnehmung der Eltern geprägt wurde. Nach der Grundschulzeit, in der Bea eine

Schulassistentin hatte, gestaltet sich der Übergang in die weiterführende Schule nicht wie erwartet. Sie finden keine Schule, die bereit wäre Bea aufzunehmen und die Familie wird mit dem „Dilemma der Gestaltung des Bildungsweges“ (Mangione 2018, S. 214) konfrontiert:

„B2 (Mutter, KD): Ja, es war nicht, wir waren nicht glücklich, weil wir konnten nicht in B-Stadt (am Wohnort, KD) bleiben (...) wir haben nicht gefunden eine Schule, wo bereit für Bea. Und in A-Stadt (ca. 30 km entfernt, KD) war diese Körperbehindertenschule und Bea fängt dort eigentlich die A Klasse, die beste eigentlich, und es waren eigentlich ein paar schöne, zwei schöne Jahre, aber später Bea sollte eine Klasse wechseln, von A-Zug B-Zug wählen.“ (Z. 116-120)

Der Klassenwechsel wird als „Abstufung“ wahrgenommen und markiert einen weiteren Bruch für die normalisierenden Bestrebungen der Eltern. In diesem Schuljahr wurden Bea und ihre Schwester zudem operiert und die lange Rehabilitationsphase und ihre Folgen haben die Familie sehr belastet.

„Also es war schwer die Wechsel, weil es gab Fehlzeiten und so war ja auch für den Lehrer einfacher zu sagen, dass Bea in die andere Klasse wechseln muss, weil sie fehlte auch von der Schule und hat viel Stoff verpasst.“ (Z. 129-131).

In den letzten Schuljahren wechselt Bea nochmal die Schule, weil die Eltern meinten, dass sie dort wegen ihres langsamen Tempos bereits abgestempelt gewesen sei und keine Perspektiven gehabt habe (Z. 156-159). Auch in der neuen Schule muss Bea wegen ihres Tempos von der Berufsvorbereitungsstufe in die Berufsschulstufe wechseln. Bedauernd erwähnt die Mutter, dass Bea „könnte Sachen erlernen, aber sie ist wegen ihres Tempos ausgeschlossen“ (Z. 176-177). Auch wenn Beas Schulzeit nicht wie erwartet läuft, wird sie von ihren Eltern darin gefördert einen möglichst normalen Bildungsweg zu gehen und sie belegt einen Englischkurs in der Volkshochschule (Z. 177-184).

Nach ihrer eigenen Aussage geht Bea gerne in die Schule (Z. 95). Sie hofft auch, dass nach dem langen Unterrichtsausfall und der anschließenden schrittweisen Öffnung der Schulen wegen der Pandemie das nächste Schuljahr wieder „eine richtige Jahr“ sein wird (Z. 199).

Die Eltern möchten Bea eine Alternative zur Werkstatt für Menschen mit Behinderung aufzeigen und nehmen Kontakt mit einem Integrationsfachdienst auf, der Menschen mit Behinderung bei der Qualifizierung und Vermittlung am allgemeinen Arbeitsmarkt unterstützt. Wegen der Pandemie ist das geplante Praktikum ausgefallen und da dies Beas letztes Schuljahr war, sollte sie eigentlich im September in der Werkstatt beginnen zu arbeiten. Da dieses Schuljahr jedoch so viel Unterricht ausgefallen ist, möchten die Eltern die nun bestehende Möglichkeit nutzen, das Schuljahr zu wiederholen. Die Entscheidung trägt auch die Hoffnung, dass so auch die geplanten Praktika über den Integrationsfachdienst stattfinden können. Davon erhoffen sie für Bea die Aussicht auf eine Berufstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Wünsche der Eltern werden in der Formulierung auf Bea übertragen:

„B2 (Mutter, KD): Ja. Wir haben so geplant ab Februar (...) Bea macht Praktika bei der A-Dienst in B-Stadt. Wir waren ein paarmal da und (...) wollte Bea Praktika machen. Aber wir

hatten keine Möglichkeit wegen Corona .(...) hoffen wir ab September können wir wieder bei der A-Dienst anfangen, diese ganze Sache. Weil Bea (...) könnte eigentlich nach A-Einrichtung nach A-Werkstatt gehen. Und war auch gut die Praktika da, und alles geklappt. Aber Bea, und vielleicht wir möchten auch, wenn Bea könnte etwas anderes ausprobieren. Und wenn nicht, bleibt diese Möglichkeit in A-Werkstatt auch gut (...).“ (Z. 242-249)

Einfache Bürotätigkeiten stehen, als zukünftige Berufsperspektiven für Bea, in Aussicht. Diese Arbeit stuft auch Bea höherwertig ein, als die Arbeit in der Werkstatt:

„B1 (*Bea, KD*): Ja, dass würde ein bisschen abwechslungsreicher sein. (...) Wie nur in A-Werkstatt nur Kartons und solche Sachen machen.“ (Z. 254-255)

Auch bei dieser Aussage scheint die normalisierende Einstellung der Eltern für Bea prägend zu sein. Gleichzeitig ist es für Beas Mutter wichtig, Beas Formulierung zu relativieren. Sie scheint in einem Dilemma zwischen der gewünschten Lebensperspektive für die Tochter und der Sorge, dass sie eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit überfordern würde, zu stehen. Sie sagt, als würde sie Bea überzeugen wollen, dass Kartons zu falten „auch keine schlechte Sache“ sei „und glücklicherweise, wenn nichts anderes gibt, würde sie (Bea, KD) sich auch dort (in der Werkstatt, KD) wohl fühlen.“ (Z. 260-262). Es ist ihr wichtig, dass Bea „sich in allen Positionen wohlfühlen kann.“(Z. 267), als wäre der Werkstatt ein sicherer Hafen, wo man mit gutem Gewissen zurückkehren kann, wenn etwas schief laufen sollte. Unerwartet fügt sie, als Begründung der Bemühungen, eine Stelle auf dem freien Arbeitsmarkt zu finden, hinzu:

„B2 (*Mutter, KD*): „Nur ich weiß nicht wirklich, woher sie das hat, oder kann sein, dass wir Zuhause darüber sprachen und so, und sie es für sich selbst daraus gezogen hat, dass sie Geld verdienen möchte.(...) Also es wird ihr nicht eingeredet oder ich weiß nicht was, aber... jetzt hat sie so einen Entschluss und am Ende, wenn es sich jetzt die Möglichkeit ergibt, warum sollen wir nicht probieren.“ (Z. 272-274)

Sie wechselt dabei, wie bereits oben, zwischen „sie“ und „wir“, wenn es um die Akteure des Vorhabens geht. Erst spricht sie über Bea, als Akteurin einer Berufsperspektive, welche die Sicherung des Lebensunterhalts verspricht („jetzt hat sie so einen Entschluss“). Zum Schluss ist jedoch die Familie, bzw. es sind wahrscheinlich sie, der Vater und Bea gemeint, gemeinsam handelnde Akteure („warum sollen wir nicht probieren.“). Das unerwartete Ansprechen des Themas und die Formulierung Beas Mutter („Nur ich weiß nicht wirklich, woher sie das hat, oder kann sein, dass wir Zuhause darüber unterhalten hatten“) lässt vermuten, dass das Thema Gehalt und der Wunsch, dass Bea finanziell unabhängig leben kann, zwischen den Eltern schon öfters im Gespräch war. Sie vertreten womöglich nicht vollständig deckende Meinungen und sie versucht durch die Erzählung auch, sich selbst über die realistische Zukunft dieser Perspektive zu überzeugen.

Diese Äußerungen und die anschließende Frage nach der Zukunftsplanung verunsichern Bea. Sie antizipiert bereits thematisierte mögliche Arbeitstätigkeiten in der nahen Zukunft,

wie „wichtige Papiere (...) für andere Menschen ausdrucken“ und „Emails schicken“ (Z. 319-321). Fragen jedoch, welche sich auf eine weiter vorausliegende Zukunftsperspektive beziehen, zum Bsp. wie sie in der Zukunft leben möchte und wie sie sich einen Tag dann vorstellt, kann sie nicht erfassen und reagiert verwirrt.

„B2 (*Mutter, KD*): (erklärend zu Bea) (...) Was machst Du nach der Arbeit?

B1 (*Bea, KD*): Ich arbeite? (verunsichert)“ (Z. 325-328)

Nach weiteren Nachfragen wird sie sogar ängstlich:

„B1 (*Bea, KD*): Ich werde aber Geld haben? (verzweifelt)“ (Z. 335)

Beas letzte Frage deutet darauf hin, dass das Dilemma der Eltern sie sehr beschäftigt und ihre Fähigkeit, eigene Zukunftsperspektiven zu antizipieren, komplett in Anspruch nimmt. Für Bea ist es offensichtlich noch zu früh, Ideen für eine konkrete Lebensgestaltung nach der Schulzeit zu entwickeln. Sie möchte lieber weiter bei den Eltern leben (Z. 351) und der Gedanke, dass sie irgendwann eine eigene Wohnung haben könnte, ängstigt sie erneut (Z. 352-362). Sie findet jedoch plötzlich zu der Frage zurück, wie ihr Tag nach der Arbeit aussehen könnte und erzählt begeistert über ihre Hobbies, wie Kochen (Z. 367-398), Fahrrad fahren (Z. 421-433), über ihre „Hundefachbücher“ (Z. 446) und ihren Wunsch, irgendwann einen Hund zu haben (Z. 457-468). Themen, mit denen sie sich tatsächlich verbinden kann. Die Klärung des Dilemmas über eine für Bea passende Berufsperspektive kommt am Ende des Interviews erneut zu Wort:

„B2 (*Mutter, KD*): Ja. Bea wollte ab September in die Werkstatt gehen, aber, wegen diese Corona-Sache, wir haben das gedacht, vielleicht (*noch, KD*) ein Jahr in die Schule nicht so schlecht. Wegen, vielleicht können wir dieses Praktika beim A-Fachdienst auch ... wir sehen mal. Ja, B-Plan eigentlich A-Werkstatt.

B1 (*Bea, KD*): (schaut ihre Mutter an)

B2: (zu Bea) Auch nicht schlecht (überzeugend).

B1: Ja. (Nachdenklich)“ (Z. 494-500)

„B1 (*Bea, KD*): Mhmm. Ja, ich glaube auch, dass die Werkstatt ist auch nicht schlecht, aber wenn es klappen würde mit A-Fachdienst...

B2 (*Mutter, KD*): Hoffen wir.

B1: Hoffen wir. Wenn nicht, bin ich mit der Werkstatt auch zufrieden.“ (Z. 502-505)

Die Werkstatt, als „Plan-B“, spielt bei der Erhaltung der kollektiven Handlungsautonomie der Familie eine wichtige Rolle. Falls auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt keine Stelle gefunden wird oder für Bea dieser Weg sich doch nicht als geeignet erweist, kristallisiert sich die Arbeit in der Werkstatt, als eine legitime Option bei der Planung der Lebensperspektive heraus.

In Bezug zur Konduktiven Förderung werden konkrete Alltagstätigkeiten, wie Aufräumen, Kochen und Einkaufen genannt (Z. 393- 414) und auch an die Freizeiten und Selbständigkeitswochenenden erinnert sich Bea stolz zurück und hat die genauen Jahreszahlen und Orte in Erinnerung (Z. 213-235). Diese gaben Bea und ihrer Schwester erste Gelegenheiten ausser-

halb der Familie zu übernachten und den Alltag ohne die Unterstützung der Eltern mit Assistenten zu meistern.

„B2 (*Mutter, KD*): Alles, alles war gute Sache für Bea und für Kati auch, weil ganz viele Sachen können wir nicht zu Hause machen und ausprobieren.“ (Z. 513-517)

Im Bezug zur Konduktiven Förderung wendet Beas Mutter am Ende des Interviews noch das Wort auf Kati, Beas Zwillingsschwester. Sie war während des Interviews in der wieder eröffneten Förderstätte. Die Mutter spricht von Anzeichen eines langen Lernprozesses, welche bei der schwer mehrfachbehinderten Tochter nach und nach sichtbar werden.

„B2 (*Mutter, KD*): Kati hat recht lange gebraucht, um sich an das alles zu gewöhnen und meiner Meinung nach jetzt ist sie dorthin angekommen, dass ... vielleicht jetzt könnte man mit ihr vieles erlernen. Jetzt kann sie die Sachen greifen (*im Sinne von Begreifen, KD*) und ist bereit ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Nicht darauf, was ich sage, das geht leider nicht so gut. Aber letztendlich kann sein, dass auch ich ihr etwas vermitteln könnte, wenn-, ich weiß nicht was dazu nötig wäre, aber sie ist jetzt in einer Phase, dass sie fähig und gewillt ist zusammenzuarbeiten. ... Nur die richtige Person braucht sie dazu, die weiß wie.“ (Z. 549-556)

Hier wird wieder das Dilemma der Mutter deutlich, ob sie alles richtig gemacht hat und ihre Zweifel, ob sie fähig ist ihrer Tochter zu geben, was sie braucht.

5.2 Beschreibung des Interviews mit Stefanie (Interview 5)

„Ja, wenn du irgendetwas möchtest, dann findest du deine Lösung.“ (Interview 5, Z. 233)

5.2.1 Kontaktentstehung und Rahmenbedingungen des Interviews

Stefanie hat die Autorin dieser Arbeit vor drei Jahren kennengelernt. Sie ist 24 Jahre alt und hat einen nicht betroffenen Zwillingsschwester und hat vor drei Jahren zum Studium von zu Hause ausgezogen. Als nach der Analyse der ersten Interviews Bildungszusammenhänge für das Forschungsthema immer relevanter wurden, erschien es, dass ein Interview mit ihr weitere Aspekte für die Forschung eröffnen könnte. Aufgrund der Einschränkungen durch die Pandemie-Maßnahmen, fand das Interview auch mit Stefanie online statt. Ihre Eltern konnten am Termin nicht teilnehmen, daher wurde mit ihr ein narrativ- biografisches Interview geführt.

5.2.2 Analytische Beschreibung

Schon zu Beginn der Erzählung, welche Stefanie bei ihrer Einschulung ansetzt, wird die prägende Orientierung an der nicht betroffenen Schwester deutlich:

„Und das kam eigentlich so, dass meine Zwillingsschwester eingeschult worden ist und ich sollte eigentlich noch zurückgestuft bleiben. Und ich habe aber immer gesagt, weil ich mich so ein bisschen mit ihr verglichen habe damals schon: „Ich möchte das jetzt auch.“

Und dann haben wir uns die Regelschule hier angeschaut. Und dann war mir aber relativ klar, nein, da möchte ich nicht hin, weil da laufen mir ja alle davon. Und da waren dann auch die baulichen Mängel, dass die mich gar nicht aufgenommen hätten und so. Auf jeden Fall bin ich dann auf eine Förderschule für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen gekommen.“ (Z. 9-15)

Bei der Einschulung wird sie bereits mit ersten Barrieren und in der Förderschule mit strukturellen Etikettierungen konfrontiert:

„Ja, wenn du den L-Abschluss (*Abschluss im Lernhilfe-Bereich, KD*) hinkriegst, bist du gut. Aber wir glauben ja eigentlich nicht, dass du mehr schaffst.“ (Z. 17-18)

Ein wesentlicher Wendepunkt in ihrer Identitätsbildung scheinen erste (Selbst-) Erfahrungen mit der Konduktiven Förderung im Petö Institut in Budapest zu sein, die ihre Willenskraft, die sie ohnehin besitzt, weiterhin zu stärken und ihr Mut zu machen, sich mehr zuzutrauen:

„Weil gerade auch in der Zeit war ich ganz, ganz viel in Budapest, im Petö-Institut und habe da halt auch ganz oft mitbekommen, was ich eigentlich kann. Und dann wird mir klar, okay, jetzt zeige ich es denen sozusagen.“ (Z. 20-22)

Sie macht den Realschulabschluss mit Schwerpunkt Pädagogik und Pflege. Bei den Pflichtpraktika kommen weitere Barriereerfahrungen hinzu, als ihr nicht zugetraut wird, in einem Kindergarten Praktikum machen zu können. Sie bekommt wieder im Petö-Institut in Budapest einen Anschlag, als sie dort ihr Kindergartenpraktikum absolvieren kann. Dabei erfährt sie Anleitung von Fachkräften, die sie ihre Fähigkeiten realistisch einschätzen lassen und sie unterstützen können.

„Du machst das jetzt und wir kennen dich und das schaffst du.“ (Z. 40)

„Und dann kam ich zurück aus dem Praktikum, war Feuer und Flamme.“ (Z. 46)

Diese Erfolge motivieren sie weiter und sie schafft es, mit der Unterstützung einer Sonderlehrerin, sich aus dem geschützten sonderpädagogischen Bereich herauszuwagen und eine Berufsausbildung zur Sozialassistentin in einer Regeleinrichtung mit Schulassistenz zu beginnen.

„Und dann habe ich da angefangen. Und das war ganz, ganz, ganz, ganz schwer, weil ich war die Einzige, mit einer Mitschülerin, die eine Beeinträchtigung hatte. Und ich hatte eine Einzelintegration dabei. (...) Und dann ging das wirklich los so von wegen in Richtung Mobbing. Ich wäre ja nur zu faul, ich könnte ja laufen und so weiter und so fort. Und ich hatte halt auch noch relativ gute Noten damals. Und dann haben die Mitschüler mir gesagt: „Ja, aber du hast einen akademischen Integrationshelfer. Der macht doch bestimmt alles für dich.“ Und so weiter und so fort. Also das war richtig schwierig.“ (Z. 56-65)

Sie macht zwar ihren Abschluss, als staatlich anerkannte Sozialassistentin, es ist ihr jedoch nach den Mobbing-Erfahrungen in der Schule klar, dass sie mit ihrem Abschluss im Berufsleben „nicht weit“ (Z. 69) kommt:

„ich möchte mich nicht immer mit meinen Kollegen irgendwie reiben, negative Erfahrungen haben oder sonst irgendwie etwas.“ (Z. 69-70)

„Weil alle Rollifahrer ja schubladenmäßig, haben sie mir (*in der Berufsberatung, KD*) auch gesagt, nicht im sozialen Bereich sein zu können, sondern irgendwie im Büro, wo sie eine sitzende Tätigkeit haben wollen.“ (Z. 73-74)

So hatte sie sich, wieder mit Zuspruch von Freunden und Bekannten, zu einem Studium entschlossen. Selbst im Hochschulbereich ist sie vorerst auf Ablehnung gestoßen, „Ja, wie soll denn jemand im Rolli bitte A-Bereich (*studieren, KD*)...“ (Z. 94), bis sie an einer Hochschule in Süddeutschland einen Studienplatz bekommen hatte. Wegen der Entfernung war ihr klar, dass sie von zuhause ausziehen muss und der Gedanke, von der Familie wegzuziehen, fiel ihr nicht leicht. Als sie jedoch entdeckt, dass sie am Ort der Hochschule Fachkräfte, Konduktorinnen noch aus ihrer Zeit in Budapest, kennt und bei einem Träger der Behindertenhilfe Unterstützung bei der Wohnungssuche und für Assistenzleistungen fand, wagt sie den Schritt in eine komplett neue Lebenssituation:

„Super, die können mich dann irgendwie auffangen. Und dann habe ich mich mit dem Leiter (*des Trägers, KD*) getroffen und war eigentlich ganz schön. Und habe dann gedacht, okay, du gehst jetzt den Weg und versuchst es jetzt.“ (Z. 111-114)

Stefanie beschreibt auch die Umstellung und Herausforderung, auf einmal Assistenten anzuleiten und mit ihnen umgehen zu müssen.

„Weil meine ganze Kindheit auch durch das Ganze (?Pendeln), was mich total geprägt hat, habe ich gelernt, du machst das alleine. Und du findest immer irgendwie Lösungen, es alleine zu machen. Und jetzt zu sagen, auch in dieser ganzen schulischen Integrationsphase, da ist unbedingt jemand, der nur für mich da ist. Da hat-, da habe ich mich am Anfang behindert gefühlt, wirklich. Das war total schwierig. Da war jemand, der war nur für mich da. Und ich brauchte unbedingt jemanden, der mir da jetzt hilft.“ (Z. 160-165)

Assistenz erlebte Stefanie, als Verlust ihrer Handlungsautonomie und war gleichzeitig mit ihrer eigenen Hilfebedürftigkeit konfrontiert. Diese Diskrepanz war im familiären Umfeld für sie bis dahin nicht aufgetreten, sie erlebte sich als selbständig und selbstwirksam (Z. 20-22, Z. 40., Z. 46). Da sie auch Schulassistentin erst nach ihrem ersten Schulabschluss bekommen hat, als sie von der Förderschule für die Berufsausbildung in eine Regelschule wechselte, hatte sie wenig Vorerfahrungen und vor allem nicht im Umgang mit mehreren Assistenten und in Lebensbereichen die nicht so klar strukturiert sind, wie zum Beisp. die Schule, sondern selbst organisiert werden müssen.

Sie sieht dadurch ihre Selbstbestimmung in der Gestaltung des Alltags bedroht:

„Er sollte in meiner Hand sein, ja (*die Organisation des Alltags, KD*). Aber er wird mir ganz-. Oder es wird versucht, ihn ganz häufig aus meiner Hand herauszunehmen. Weil es halt auch ganz viele andere Menschen gibt, die einfach nicht so fit sind wie ich, vor allem kognitiv. Und dann wird ganz häufig gedacht, okay, ich muss jetzt über den Kopf von dem Menschen irgendetwas entscheiden. Das irgendwie aus den Menschen herauszubringen und zu sagen, okay, ich bin jetzt aber eine autonome Person (...). Und das war total schwierig für mich. Das ist vielleicht auch noch ein wichtiger Aspekt, den ich heute noch lernen muss, mir einzugestehen, dass ich Hilfe benötige.“ (Z. 150-160)

Stefanie geht einen normalen Bildungsweg und ist damit mit allen Hürden konfrontiert, wie jedes Erstsemester, die für das Studium von Zuhause wegziehen muss. In ihrem Fall geht es jedoch nicht nur um die Herausforderung der Wohnungssuche in einer fremden Stadt, wie dies andere Studenten schon recht schwer erleben. Sie braucht von Anfang an Strukturen und Rahmenbedingungen, die sie nicht behindern und ihren Bedürfnissen gerecht werden.

„Also, ich habe mich erst auf dem freien Wohnungsmarkt umgeschaut. Geht ja überhaupt nicht, die irgendwie nicht barrierefrei sind, die ganzen Wohnungen. ...Also die ist zwar baulich barrierefrei, wenn man einmal drin ist, aber ich muss halt erst Treppen hoch und hinunter.“ (Z. 194-198)

Sie sieht diese Treppen jedoch nicht als Problem - es ist eher ihr Kostenträger der Eingliederungshilfe, der überzeugt werden muss.

„Und ich sehe das als mein tägliches schönes Training. Gerade, wenn man einen Hund hat, muss man halt zwei-, dreimal die Treppen hoch und hinunter. Und ich bin total dankbar, dass es so ist, weil da muss ich es machen. Aber erst einmal die Leute davon zu überzeugen: Okay, da geht jetzt eine Rollifahrerin in eine Wohnung, wo sie erst einmal Treppen hochlaufen muss. Schwierig. Und dann hat aber dann der Leiter vom ambulant betreuten Wohnen relativ schnell mit denen gesprochen. Hat gesagt: „Okay, wenn sie das machen will, wir unterstützen es und dann.“ (Z. 198-

Es scheint ein interessantes Paradoxon zu sein, dass ihre selbstbestimmte Entscheidung, dass sie nach den langen Tagen im Rollstuhl in der Hochschule auch Bewegung, „Training“, braucht, wie viele andere Menschen auch, an unterstützenden Strukturen zu scheitern drohte. Treppenlaufen im Rahmen der Förderung oder Therapie stellt keiner in Frage, aber im Alltag im eigenen Wohnbereich schon. Dabei geht es um Fähigkeiten, die ihre Teilhabechancen und ihre Handlungskompetenzen - gerade hinsichtlich der Knappheit von barrierefreien Wohnungen - erweitern und deren Erhaltung, auch im Hinblick auf die Planung ihres Berufswegs, wichtig sind. Dies wird ihr bei der Suche nach einem Praktikumsplatz für das praktische Studiensemester nochmal deutlich. Selbst im sozialen Bereich ist es für viele Arbeitgeber unvorstellbar, dass sie, als Rollstuhlfahrerin, Tätigkeiten übernehmen kann.

„Aber die Bewerbung in A-Stadt, das kann ich heute noch gar nicht glauben eigentlich. Da sieht man einmal, wie weit Inklusion in der Praxis fortgeschritten ist. Die Leute haben mich teilweise gar nicht hereingelassen, weil sie gesagt haben. „Wir können dir das im-. Wir können uns das im Rollstuhl nicht vorstellen.“ Und das war dann für mich eine ziemlich harte Nuss.“ (Z. 228-232)

Stefanie kennzeichnet jedoch eine außergewöhnliche Willensstärke und Zuversicht, indem sie nicht aufgibt und immer weiter Lösungswege sucht:

„Und dann habe ich aber immer irgendwie von meinem eingepflanzten Gedanken gezehrt von wegen: Ja, wenn du irgendetwas möchtest, dann findest du deine Lösung.“ (Z. 232-234)

Dazu ist ihrerseits durchaus Mut nötig, denn sie findet erst in einer entfernten Großstadt eine Praktikumsstelle in einer Einrichtung, welche nach dem Konzept der Konduktiven Förderung arbeitet. Wegen der Entfernung kann sie nicht pendeln, es steht fest, dass sie dorthin umziehen muss. Es ist ihr klar, dass sie weder ihre Wohnung noch ihren Assistenten mitnehmen kann und sich um alles erneut kümmern muss. Die Wohnungssuche in der Großstadt erweist sich als unlösbare Hürde, bis sie mit Unterstützung der Leiterin ihrer Praktikumsseinrichtung in einer Wohngruppe für Schüler mit Behinderung unterkommt (Z. 246-249). Die Regiefähigkeit Stefanies wird betont bei der Beschreibung der Wohnungssuche fürs Praktikum. Sie sieht ihren eigenen Bedürfnissen, Ressourcen und Grenzen ganz klar und weiß, dass sie diesmal auf Barrierefreiheit angewiesen ist, weil die praktische Arbeit sie ganz anders fordern wird, als die Hochschule:

„Und dann war das Problem, wo und wie in B-Stadt barrierefrei irgendwie wohnen. Wobei man aber auch ganz klar berücksichtigen musste, dass ich nach einem Acht-Stunden-Job einfach noch einmal ganz anders körperlich und mental fertig bin, als wenn ich jetzt nur passiv in der Hochschule sitze und eigentlich nur kognitiv arbeiten muss. Es war ja-, mir war das klar, ... es muss dann irgendwie auch Ressourcen haben und mich irgendwie wieder zu Kräften bringen. Und dann habe ich mir ganz, ganz viele Wohnungen angeguckt. Die haben alle nicht gepasst.“ (Z. 237-246)

Deshalb ist sie zu Kompromissen bereit, die die Strukturen des Schülerheims mit sich bringen, auch wenn sie erstmal auf „dieses autonome Leben, was ich mir aufgebaut habe in A-Stadt“ verzichten muss (Z. 252-253).

Trotz der schwierigen Umstände bereits im Vorfeld und der darauffolgenden Einschränkungen durch die Covid-19 Pandemie unter anderem mit Quarantäne im Wohnheim (Z. 276-280), hat Stefanie im Praktikum sowohl für ihre Persönlichkeitsentwicklung, als auch fachlich, für ihre Berufsperspektive, sehr viel mitgenommen:

„Weil ich konnte total viel ausprobieren und habe einfach auch noch einmal ganz andere Dinge gesehen. Und vor allem waren das auch Kinder, die vielleicht nicht aus so einem unterstützenden Familienumfeld kamen, wie ich es komme. ... Und dass eigentlich nicht darum geht, den irgendwie zum Laufen zu bringen. Sondern irgendwie zu gucken, wie kann der sich jetzt

irgendwie selbstständig irgendwie das Selbstbewusstsein aufbauen, was er überhaupt nicht hat.“ (Z. 294-303)

In dieser Aussage lässt sich die Festigung einer Berufsidentität erkennen, welche für die Identitätsentwicklung in der Adoleszenz wesentlich ist (vgl. Institut für Psychologie 2006, S. 18). Zudem bekommt Stefanie weitere Bestärkung darin, dass sie trotz Behinderung mit bedürftigen Menschen auch in Fördersituationen arbeiten kann. Dies ist ihr eine willkommene Alternative zur Schreibtischtätigkeit, wie es ihr in der Berufsberatung prognostiziert wurde (Z. 71-74). Die Biografie von Stefanie unterstreicht, wie bedeutend die Unterstützung der Familie und auch professioneller Bezugspersonen bei der Planung und Gestaltung der Lebensperspektive ist. Stefanie schöpft immer wieder aus vorangegangenen Transitionserfahrungen, die sie positiv und stärkend erlebt hat. Sie verbindet viele Stärken und Bestätigung mit der Konduktiven Förderung und mit der Sichtweise von Professionellen aus dem Bereich, welche wichtige Entscheidungen für ihre Lebensperspektive ermöglicht und unterstützt haben (vgl. u. a. Z. 20-22, Z. 40, Z. 111-114, Z. 294-303, Z. 314-319).

Neben der Unterstützung ihrer Eltern, waren für sie zudem „inter - personelle Vergleiche“ (Lotz 2015) mit ihrer Zwillingschwester ein Ansporn für Entscheidungen und Lebensperspektiven.

„Meine Schwester ist nicht körperlich beeinträchtigt.... Und das ist mein großes, mein wirklich großes Glück, dass ich halt jemand habe, mit dem ich mich unterbewusst immer irgendwie verglichen habe.“ (Z. 343-350)

In Stefanies Lebensweg werden einerseits Herausforderungen als positiv prägende Ereignisse sichtbar, andererseits sticht auch die enorme Vielfalt an Barrieren, die sie zu meistern hatte und stets auf Lösungswege vertraut und Lösungen gefunden hat, für eine selbstbestimmte Lebensführung heraus.

5.3 Vergleichende Betrachtung

Im Folgenden werden die Eckfälle nach formalen und inhaltlichen Schwerpunkten verglichen. Dabei werden Daten aus den weiteren Interviews mit einbezogen und erhöhen die Relevanz der Aussagen für die jeweiligen Phänomene. Beiliegende Tabelle zeigt die Varianz der Interviewpartner.

	Eckfall 1			Eckfall 2		
Bereich	Interview 1 mit Bea und ihrer Mutter	Interview 2 mit Yannis und seiner Mutter	Interview 3 mit Julia	Interview 4 mit Julias Mutter	Interview 5 mit Stefanie	Interview 6 mit Lukas und seiner Mutter
Alter	20 Jahre	24 Jahre	21 Jahre	-	24 Jahre	25 Jahre
Behinderung	Angeboren (CP), Beeinträchtigungen in der Motorik (GMFCS II), leicht i.d. Sprache (Spastik) und Ausdrucksfähigkeit, leicht Kognition	Angeboren (CP), Beeinträchtigungen in der Motorik (GMFCS V), Sprache, Ausdrucksfähigkeit und Kognition	Erworben im 6. LJ, Beeinträchtigungen in der Motorik (GMFCS IV), leicht i.d. Sprache (Spastik)	-	Angeboren (CP), Beeinträchtigungen in der Motorik (GMFCS III), leicht i.d. Sprache (Spastik),	Angeboren (CP), Beeinträchtigungen in der Motorik (GMFCS IV), Sprache, Ausdrucksfähigkeit und Kognition

Tabelle 1: Übersicht der Interviewpartner im Hinblick auf ihr Alter und ihre Beeinträchtigungen

Um die Einschränkungen im motorischen Bereich besser einschätzen zu können, wurde in der Tabelle der GMFCS Level angegeben. Das Gross Motor Function Classification System (GMFCS) wurde in der Medizin für Kinder und Jugendliche mit Zerebralparese für die Klassifikation der Großmotorischen Beeinträchtigung für den Therapieverlauf entwickelt (vgl. Mall et al. 2009). Die fünf Gruppen helfen die großmotorischen Fähigkeiten, auch mit Blick auf Teilhabe, klar einzuschätzen und sind auch für andere motorischen Beeinträchtigungen gut verwendbar.

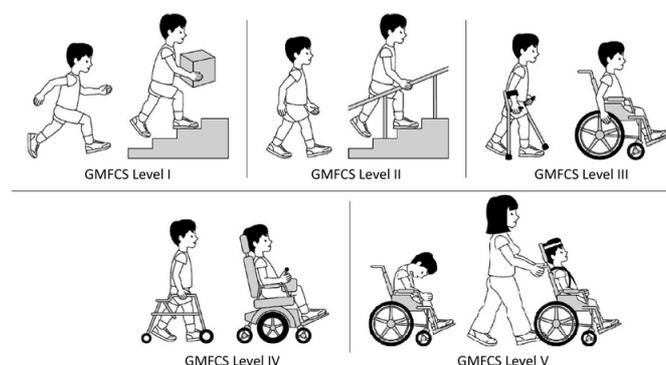


Abbildung der fünf Stufen der GMFCS⁴⁵

⁴⁵ Quelle: <https://worldcpday.org/download/what-is-cerebral-palsy-poster-new-design>, - geöffnet 29.9.2020

Beeinträchtigungen in den Bereichen Sprache, Ausdrucksfähigkeit und Kognition werden, wenn vorhanden, erwähnt. Eine leichte Ausprägung ist mit dem Wort „leicht“ vermerkt.

Formale Merkmale der Interviews

Das Interview mit Bea und ihre Mutter ist von der Unsicherheit und dem Dilemma bei der Planung der Berufsperspektive geprägt. Bea selbst scheint mit dem Übergang eher überfordert, sie ist noch nicht fähig eigene Zukunftsperspektiven zu entwickeln und zu antizipieren. Entsprechend stockend ist der Gesprächsfluss. Das Interview besteht im Grunde aus Antworten auf Fragen. Auch wenn Bea wenig Selbstbestimmung zeigt, wird die Anerkennung und ein partnerschaftliches Miteinander aus den Interaktionen mit ihrer Mutter deutlich. Sie räumt Bea gleichwertig Raum zum Erzählen ein und hilft ihr mit Erklärungen und Fragen eine eigene Perspektive zu entwickeln und darzustellen. Sie unterbricht Bea nur, wenn sie vom Thema zu sehr abweicht und in ihre typischen Themen abzudriften droht. Dies könnte daher auch als eine Richtungsweisung zu deuten sein, aus der eigenen Welt zum Thema zurückzukommen und nicht den Faden komplett zu verlieren. Zudem scheint sie Beas Erinnerungsvermögen, was Namen, Ereignisse und Datum betrifft zu schätzen und nimmt Beas Richtigstellung in ihrer Erzählung ohne zu zögern an. Auch im Interview mit Lukas und seiner Mutter sind nur wenige Passagen freier Erzählung erkennbar (Interview 6). Hier liegt der Grund auch daran, dass die Mutter ihren verbal nicht kommunizierenden Sohn die Rolle des Interviewpartners nicht nehmen will und sich während des Interviews im Hintergrund hält. Im Fall von Lukas ging es zwar um eine retrospektive Betrachtung des Übergangs, seine Mitteilungsfähigkeit und Erzählbereitschaft waren jedoch behinderungsbedingt eingeschränkt. Stefanie erzählt retrospektiv über einen bereits erlebten Übergang, welcher zwar von ähnlichen Dilemmata in Entscheidungsprozessen geprägt war, wie bei Bea, mittlerweile jedoch stärkend und positiv beschrieben wird. Dieses Interview ist durch eine fast kontinuierliche Erzählung gekennzeichnet. Auch die Interviews mit Julia (Interview 3) und Ihrer Mutter (Interview 4) ist von einer fließenden Stegreiferzählung geprägt, genauso wie die stellvertretende biografische Erzählung von der Mutter von Yannis (Interview 2). In diesem Interview ist die nonverbale Kommunikation zwischen Mutter und Sohn interessant. Yannis beteiligte sich praktisch nicht im Interview, seine Mutter schaute ihn jedoch beim Erzählen immer wieder an, um sich zu vergewissern, ob er mit den Aussagen mitgeht oder etwas hinzuzufügen hat. Ohne konkrete Merkmale nennen zu können, war eine sehr innige und vertraute Interaktion zwischen den Beiden zu beobachten. Die Mutter verwendet immer wieder die Formulierung, dass Yannis etwas „gesagt“ hat, obwohl er verbal nicht kommuniziert (Z. 50-51 und 77-78).

Bildungsbiographie

Sowohl Bea, als auch Stefanie wurden in Förderschulen eingeschult. Während Bea jedoch bereits in der ersten Klasse in die Grundschule wechselte, macht Stefanie ihren ersten

Schulabschluss in der Förderschule. Trotz der starken Orientierung an der nicht betroffenen Zwillingsschwester von Stefanie und ihren guten kognitiven Fähigkeiten, ist es interessant, dass die Wahl der Schule auf eine Förderschule fiel. Der Wechsel in eine Regelschule fand recht spät, erst nach dem Realschulabschluss, statt.

Bea wechselt notgedrungen in der fünften Klasse in die Förderschule, und wechselt dann auch innerhalb der Förderschule zweimal die Leistungsstufe, weil sie nicht mithalten kann. Stefanie wird jedoch immer selbstbewusster und schreibt gute Noten. Die Leistungsfähigkeit Beas und Stefanies entwickelt sich in gegengesetzter Richtung. Dabei sticht die normalisierende Bildungsplanung der Eltern von Bea und ihre Enttäuschung, als ihre Erwartungen sich nicht erfüllen, hervor. Sie sehen die Ursachen zunächst in äußeren Umständen:

„B2 (Mutter, KD): wir waren nicht glücklich, weil wir konnten nicht in B-Stadt (am Wohnort, KD) bleiben (...) wir haben nicht gefunden eine Schule, wo bereit für Bea.“(Interview mit Bea und ihre Mutter,Z.116)

„B2 (Mutter, KD): „Also es war schwer die Wechsel, weil es gab Fehlzeiten und so war ja auch für den Lehrer einfacher zu sagen, dass Bea in die andere Klasse wechseln muss,“ (Interview mit Bea Z.129)

Später wird klar, dass sie „wegen ihres Tempos ausgeschlossen“ ist (Z. 177). Bea besucht in ihrem letzten Schuljahr die Berufsschulstufe. In Bayern ist die Berufsschulpflicht nach Abschluss dieser Stufe erfüllt. Die Schüler erhalten keinen allgemein gültigen Schulabschluss. Stefanie absolviert hingegen die allgemeinbildende Schule bis zum Schulabschluss der Realschule im sonderpädagogischen Bereich und dies scheint in der Familie nie in Frage gestellt worden zu sein. In der Förderschule wird ihr erst nur ein Abschluss im sonderpädagogischen Förderbereich „Lernen“ zugemutet (Z. 17-18). Obwohl sie nach dem Realschulabschluss mit Schwerpunkt Pflege und Pädagogik sehr gute Voraussetzung mitbringt, tastet sie sich vorsichtig an den Regelbereich heran und wechselt erst mit Unterstützung und Ermutigung einer Lehrerin für die Berufsausbildung in eine Regelschule (Z. 53-56). Mit der Berufsausbildung erworbenen Fachhochschulreife (Z. 185), fängt sie schließlich an zu studieren (Z. 92-98). Es lässt sich aus der Erzählung vermuten, dass Stefanies Eltern an ihren Bildungsweg keine Erwartungen gestellt haben. Sie sind jedoch mit ihr mitgegangen, haben ihre Entscheidungen mitgetragen und haben sie in jeder Entwicklungsphase unterstützt.

Julias Bildungsweg gestaltet sich ausschließlich im Regelbereich. Sie geht, ein Jahr nachdem sie durch eine Viruserkrankung aus dem Koma schwer behindert aufwacht, in ihren alten Kindergarten zurück, wo sie selbstverständlich wieder empfangen wird (Interview mit Julias Mutter, Z. 17-21). Für sie wurde ein Bildungsweg in Regeleinrichtungen nie in Frage gestellt, auch wenn ihre Eltern, sehr verunsichert von der schicksalhaften Veränderung in ihrem Leben, sie erst in eine Förderschule für motorische Entwicklung anmelden (ebd. Z. 22).

Yannis und Lukas gehen den sonderpädagogischen Bildungsweg von Anfang an, welcher aufgrund der Komplexität ihrer Beeinträchtigungen für die Eltern selbstverständlich erscheint (vgl. dazu auch Mangione 2018, S. 313).

Die Vorbereitung einer unabhängigen Lebensgestaltung von Lukas wird von den Eltern bereits in der Schulzeit geplant, als er im letzten Schuljahr die Schule wechselt und , nach der Teilnahme an etlichen Freizeiten, unter der Woche, im Internat wohnt.

„Obwohl er war schon ein Jahr mal im Internat in A- Stadt draußen. Da hat mein Mann gemeint, er fände es gut, wenn er einfach noch einmal eine andere Wohnform kennenlernt. Dass er noch einmal sieht, dass es da auch, dass da etwas unternommen wird, dass es auch schön sein kann. Die haben ja natürlich noch einmal diesen pädagogischen Aspekt dann im Gegensatz zu einer reinen Wohnanlage einfach dann im Erwachsenenbereich dann. Und der ehemalige Freund, ..., war schon viel früher in A- Stadt. Dann hatten wir auch den Schritt noch gewagt dann das letzte Schuljahr bis zum letzten Berufsschuljahr. Und das war hart für uns beide, für den Lukas, der hatte ja ein Vierteljahr lang schon Heimweh und auch ich hatte Heimweh nach Lukas.“ (Interview mit Lukas und seiner Mutter, Z. 169-178)

Auch beim Übergang ins Berufsleben wurde der Wunsch von Lukas berücksichtigt:

„Er hätte dann noch ein Jahr noch einmal wiederholen können, also hätte noch ein Berufsschuljahr noch einmal machen können, aber der Lukas wollte nicht mehr.“(ebd. Z. 377-380)

Strukturelle und einstellungsbedingte Barrieren in der Bildungsbiographie

Obwohl Bea und Stefanie sehr kontrastreiche Bildungswege gehen, erfahren beide Ablehnung und Barrieren im Regelschulbereich.

„Wir haben nicht gefunden eine Schule, wo bereit für Bea.“(Interview mit Bea und ihre Mutter Z.116)

„ Und dann haben wir uns die Regelschule hier angeschaut. Und dann war mir aber relativ klar, nein, da möchte ich nicht hin, weil da laufen mir ja alle davon. Und da waren dann auch die baulichen Mängel, dass die mich gar nicht aufgenommen hätten.“(Interview mit Stefanie, Z. 12-14)

Über ähnliche Erfahrungen berichtet Julia:

„Ja, ich weiß nur noch, dass es sehr schwer war, eine Schule zu finden, weil zu der Zeit waren die inklusiven Schulen alles nur noch Inklusion einfach noch nicht in den Köpfen. Und dann ich wollte auf eine normale Schule und keine Einrichtung und überall waren Stufen oder kein Aufzug. Das war sehr schlimm. Und die meisten haben mich auch abgelehnt, weil einfach die (?Vereine) noch nicht mit einem Rollstuhlkind damals.“ (Interview mit Julia, Z. 5-10)

Sie wird schließlich in eine private Schule aufgenommen, mit dem Kommentar „ja, wir wollen das Experiment ausprobieren“ (Interview mit Stefanie, Z. 10-11).

Sowohl Julia als auch Stefanie erfahren soziale Isolation in der Regelschule. Beide schreiben gute Noten und werden wegen ihres behinderungsbedingten Nachteilsausgleichs gemobbt.

„Und dann ging das wirklich los so von wegen in Richtung Mobbing. Ich wäre ja bloß zu faul... Ja, aber du hast einen akademischen Integrationshelfer. Der macht doch bestimmt alles für dich.“ (Interview mit Stefanie, Z. 60-65)

„Es war auf sozialer Ebene nicht immer so einfach für mich, aber es ist immer stark abhängig, welche Eltern man bekommt und Schulkameraden. Ja, da hatte ich eine echt schwierige Zeit.“ (Interview mit Julia, Z. 16)

„Und das war ja auch das Thema in der Schule, dieses Isolieren. Das ist ein Kind, das ist anders.“ (Interview mit Julias Mutter, Z. 64)

„wie ich dann in der vierten Klasse gemeint habe, sie solle die Schule wechseln, wegen diesem Mobbing.“ (Interview mit Julias Mutter, Z. 141-142)

Stefanie sieht hier als Grund die fehlende fachliche Unterstützung der Lehrerin:

„Und eigentlich wusste keiner so richtig, wie er mit uns umzugehen hat. Und die Lehrerin war auch überfordert, weil keiner sie so richtig angeleitet hat. Und dann hat sich das ziemlich schnell negativ manifestiert.“ (Interview mit Stefanie, Z. 58-61)

Julia, wie aus dem Interview mit ihr oben bereits zitiert, und ihre Mutter sehen dagegen die menschliche Ebene, die Einstellung von Schülern und Eltern als Problem:

„Das hätte ich mir mehr gewünscht, wo man sagt, man kann miteinander in der Schule lernen, miteinander sich austauschen oder die Julia damit einbringen wo sie gut ist oder ihre Stärken hat. Das war ein bisschen schwierig. Dann war eine Zeit, wo ich sagte, Julia willst du nicht die Schule wechseln?“ (Interview mit Julias Mutter, Z. 41-44)

Julia will die allgemeine Hochschulreife nachholen und fängt im September die Fachoberschule an. Ähnliche Probleme scheinen sich schon vor dem Schulanfang anzubahnen:

„Hinsichtlich dessen waren meine Erfahrungen nicht so gut. Was ich auch schon im Voraus gehört habe, gab es da schon einige Frage von den Eltern, warum ich denn bevorzugt werde mit dem Nachteilsausgleich und so weiter, aber wir werden sehen.“ ((Interview mit Julia, Z. 41-44)

In Stefanies Erzählung wird eine strukturelle Etikettierung in der Förderschule sichtbar, „Ja, wenn du den L-Abschluss hinkriegst, bist du gut. Aber wir glauben ja eigentlich nicht, dass du mehr schaffst.“ (Z. 17-18), und Beas Mutter sieht sie „Abgestempelt“ bezüglich ihres Leistungsniveaus :

„Aber wir haben so gedacht, für Anna hat hier eine Stempel, sie ist zu langsam und kann nicht die Tempo halten oder... wir haben so entscheiden fangen wir eine andere Schule an.“ (Interview mit Bea und ihrer Mutter, Z. 157-159)

Mit einem weiteren strukturell bedingten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma war Julia bei der Feststellung des Bedarfs für den Nachteilsausgleichs in der Oberstufe durch den Medizinischen Dienst der Krankenkassen (MDK) konfrontiert:

„Also es wurde der MDK zu Rate gezogen und dieser Fachmann meinte ja, es gäbe nur eine Zeitverlängerung und mehr nicht. Und ich habe immer gesagt, mit dem Zeitzuschuss komme ich nie zurecht. Und das über das (?ZL) in Erlangen, habe ich erfahren, dass doch bis 12 Verlängert gewährt wird. Und durfte dann zwei Monate vor meiner Prüfung den ganzen Fall nochmal aufrollen und ja, mithilfe meiner Therapeuten. Ja und dann wurde mir für 50 Prozent gewährleistet mit Toilettengängen und Pause. Ja. Es war sehr interessant. Aber es war eine gute Erfahrung.“ (Interview mit Julia, Z. 22-28)

Auch auf bauliche Barrieren weisen sowohl Stefanie (Z. 13-14) als auch Julia (Z. 7-8) hin. Julia wurde in den ersten Schuljahren samt Rollstuhl aus dem ersten Stock die Treppen hochgetragen (Z. 11-12).

Einfluss des Bildungsweges auf die Berufsperspektive:

Bedeutende Übergänge im Lebenslauf sind häufig mit Bildungsprozessen, als Voraussetzung für die Übergangsbewältigung verknüpft. In Stefanies Bildungsweg zeigen diese, vom Realschulabschluss über die Berufsausbildung bis hin zum Studium eine zunehmende Selbstbestimmung und Entwicklung einer Berufsidentität mit Aussicht auf eine Anstellung im allgemeinen Arbeitsmarkt. Im Berufspraktikum und im praktischen Studiensemester, sammelt sie Erfahrungen und lernt ihre Fähigkeiten, ihre Stärken und Grenzen immer differenzierter kennen. So kristallisiert sich für sie zunehmend konkreter heraus, was sie möchte und welche Tätigkeiten sie, trotz Behinderung im heilpädagogischen Bereich als Professionelle durchaus machen kann.

„Praktikum finden war schon relativ schwierig,... Und vor allem ich als Rollifahrer, wie ich mich da einbringen kann.“ (Interview mit Stefanie, Z. 220-223)

„Also dann habe ich auch durch ganz viel Gespräche einfach mitbekommen, auch mit dem Menschen an sich oder auch in den Anleitergesprächen, es ist okay, wenn du nicht alles machen kannst, also körperlich. Aber du musst die Sache fachlich verstehen. Und vor allem musst du auch andere, die vielleicht nicht fachlich das so ganz verstehen oder auch einfach auf einem anderen-, aus einem anderen Blickwinkel kommen, musst du anleiten können.“ (Interview mit Stefanie, Z. 315-319)

Julia sieht ihre Möglichkeiten auch klar und strebt eine höhere Qualifizierung an, um bessere Chancen zu haben (Interview mit Julia, Z. 41).

Für Bea scheinen die Möglichkeiten eher begrenzt. Sie scheint von den normativen Anforderungen einer beruflichen Zukunft überfordert zu sein (Interview mit Bea und ihre Mutter, Z. 328 und 335). Nach ihrer Schullaufbahn im Sonderschulbereich mit einem Abschlussjahr in der Berufsschulstufe steht ihr eigentlich nur die Option einer Stelle in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung offen. Die Familie sucht nach Alternativen und möchte, dass Bea über den Integrationsfachdienst auch „etwas anderes ausprobieren“ kann (Z. 248). Dabei ist

die starke Orientierung der Eltern an einer normalisierenden Teilhabe leitend. Sie gestalten dessen biografische Planung außerhalb von Strukturen, wie Förderschule oder Werkstätten für Menschen mit Behinderung, weil diese nicht die erwünschte Perspektive auf finanzielle Absicherung bieten können. Auf diese Strategie weist auch Mangione bei Personen mit einer weniger ausgeprägten kognitiven Beeinträchtigung hin. Von den Eltern wird die Perspektive, „Aufgaben im Rahmen von Arbeitsplätzen zu übernehmen, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eingerichtet werden und ambulant von der Werkstatt her betreut werden, oft als ein attraktives Aufstiegshandlungsschema im Betracht gezogen“ (Mangione 2018, S. 313). Die Pläne der Eltern beim Übertritt des betroffenen Familienmitglieds mit ausgeprägteren Beeinträchtigungen, wie dies bei Lukas und Yannis der Fall ist, in eine Werkstatt oder Förderstätte für Menschen mit Behinderung scheinen sich eher an einem „vorgegebenen Lebenspfad zu orientieren, der die Zugehörigkeit zu einer Sonderwelt kaum in Frage stellt und als selbstevident in der Familie akzeptiert wird“ (Mangione 2018, S. 312). Lukas hatte jedoch auch innerhalb dieses Bereichs klare Vorstellungen, was er will:

„Aber er hatte dann auch gemeint, er möchte dann in B- Stadt arbeiten, wo seine alten Freunde einfach auch alle sind. Er hätte auch in A- Stadt auch bleiben können dann dort. Aber er wollte nach B-Einrichtung.“ (ebd. Z. 182-184)

Planung der Lebensperspektive

Im Fall von Bea spielt sich die Planung einer zukünftigen Lebensperspektive im Bereich der Berufsorientierung ab. Für sie werden stellvertretend Lebensperspektiven entworfen und diese dann auf sie teilweise durch das bereits beschriebene Sie- Wir- Schema übertragen (vgl. im Kap. 5.1.2 sowie im Interview mit Bea und ihre Mutter, Z. 272-274). Sie tut sich mit 20 Jahren noch schwer, eigene Zukunftspläne zu entwerfen und zu antizipieren. Über wage berufliche Pläne hinaus, „B1 (*Bea KD*): Mhm, zum Beispiel, so wichtige Papiere so,..für andere Menschen ausdrucken.“ (Interview mit Bea und ihre Mutter, Z. 319), möchte sie noch weiter im Elternhaus wohnen bleiben (ebd. Z. 351).

Auch bei Lukas und Yannis ist die Planung der eigenen Lebensperspektive ein längerer Prozess und findet erst in einem späteren Alter mit Mitte 20 statt. Lukas konnte erste Wohn Erfahrungen im Internat sammeln (vgl. bei der Beschreibung der Bildungsbiografie) und für Yannis war das Vorbild seines Bruders maßgeblich, sowie die Erfahrungen aus Selbständigkeitswochenenden im Rahmen der Konduktiven Förderung:

„Yannis Bruder, der Jonas ist ja nur wenig jünger als der Yannis, und der ist natürlich diesen Schritt genauso mitgegangen wie Yannis selber, also dieses Erwachsen-werden. Und da hat der Yannis schon gesehen, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, was Jonas alles macht. Oder wie er mit Freunden sich trifft und so weiter und so fort. Und Yannis hat dann verglichen wie es bei ihm ist, deswegen war es für ihn auch wichtig, bei diesen Wochenenden mitzumachen. Selber auch eine eigene Gruppe zu haben, eigene Leute zu haben... Das war schon der Anlass. (Z. 10-17)

Bei dem Zeitpunkt des Auszugs von zu Hause werden ihre Wünsche von den Eltern ernst genommen und ihre Selbstbestimmung gestärkt, auch wenn die Eltern selbst noch unsicher sind.

„Ja, Yannis hat es schon öfters gesagt. Wir hatten so eine Phase, da hat, wenn er sich geärgert hat, immer gesagt, "ihm reicht es. Er zieht aus.". Und irgendwann, Jonas ist dann ausgezogen, und dann hat er sich natürlich gedacht, Mensch ich will das auch. ...Er braucht einfach sein eigenes Umfeld und ich bin sehr froh, dass er selber sagt, er möchte das haben, das macht es mir dann auch leichter.“ (Interview mit Yannis und seiner Mutter, Z. 50-51)

„Er hat hier Probewohnen gemacht dann zwei Wochen oder eine Woche. Das hat ihm gar nicht gefallen auch. Weil er um acht Uhr ins Bett musste im Sommer, im Juli. Und dann hat er mir auch die Laterne gezeigt draußen. Erst wenn die angeht, möchte er ins Bett gehen. Also war erst einmal Hotel Mama. Da war Lukas erst einmal wieder zuhause. Dann kamen die OPs dann. Und mit den OPs hatten die angerufen. Also nach der ersten OP. Sie hätten ein Zimmer für ihn im Haus 3. Und ich sagte noch „nein, das ist jetzt zu früh, das geht nicht...Und er hat das im Hintergrund mitgekriegt und hat gesagt „ja, ich“. Dann haben wir gesagt, wenn es der Lukas will, dann ist es eigentlich der richtige Zeitpunkt. Dann sollten wir es machen.“ (Interview mit Lukas und seiner Mutter, Z. 185-197)

Stefanie und Julia entwerfen selbstbestimmt und selbständig Lebensentwürfe. Sie sind die Akteure ihrer Zukunftsplanung und die Eltern und Bezugspersonen nehmen eine beratende und unterstützende Rolle an. Sie antizipieren ihre Vorstellungen und den Weg, wie sie diese erreichen wollen in der näheren und etwas entfernter liegenden Zukunft (vgl. auch Lotz 2015). Sie sind bereit Hürden auf sich zu nehmen und fähig, sich diesen zu stellen: „Ja, wenn du irgendetwas möchtest, dann findest du deine Lösung.“ (Interview mit Stefanie Z. 233).

Auch für Stefanie war ihre Schwester auch ein wichtiges Vorbild:

„Also, es fängt natürlich damit an, dass ich ein ganz, ganz großes Glück habe und ein Zwillingsskind bin. Meine Schwester ist nicht körperlich beeinträchtigt. Und hat mich insofern immer überall mit hingeschleppt.“(ebd. Z. 343-345)

Die Rolle der Eltern und Familie lässt sich aus den Daten aller Interviewpartner als besonders wichtig für die Planung und Verwirklichung einer selbstbestimmten Lebensperspektive einschätzen.

Alltagsgestaltung

Bei einer selbstbestimmten Alltagsgestaltung ist der Umgang mit Assistenten eine große Umstellung. Sowohl Stefanie, als auch Julia beschreiben dies als eine große Herausforderung.

„Und es war auch am Anfang nicht so einfach, weil nicht die passenden Assistenten gefunden wurden sind. Und dann war also für mich, wer ist denn jetzt hier bitte Unterstützung für wen, weil es hat irgendwie nicht so ganz gepasst.“ (Interview mit Stefanie, Z. 115-118)

„Und vor allem, was ich ganz, ganz häufig habe, ist diese Diskrepanz zwischen Einstellung von mir und Einstellung der Assistenten.“ (ebd., Z.125-127)

„...aber diese Umstellung von ganz alleine Zuhause zu sitzen und auf einmal ist da noch wer, der dir hilft, war für mich anfänglich sehr schwer. War für mich schon echt eine Herausforderung, aber im Laufe der Zeit war ich schon sehr froh, dass ich einfach mal spontan was machen konnte und ja, einfach entscheiden konnte, okay, heute fahren wir nach A-Stadt.“ (Interview mit Julia, Z. 47-53)

Auch Lukas lebt mit Unterstützung von einem Pool mit insgesamt 10 Assistenten (Interview mit Lukas und seiner Mutter, Z. 15-18). Er fühlte sich in den einschränkenden Strukturen des stationären Wohnheims nicht wohl und wagte den Schritt in eine eigene Wohnung mit ambulanter Betreuung. Hier kann er seinen Alltag nach Feierabend in der Werkstatt und an Wochenenden selbstbestimmter gestalten.

„Einfach die eigene Wohnung dann jetzt. Diese Freiheit zu haben, spät ins Bett zu gehen. Dort musste er halt, ich glaube um halb neun ins Bett. So fertig gemacht worden, duschen und musste im Bett liegen dann. Jetzt macht es mehr Spaß.“ (ebd. Z.306-309)

Er kommt mit seinen Assistenten nach eigener Einschätzung gut aus, wobei auch ihm wichtig ist, dass die Einstellung und Persönlichkeit der Assistenten im Gesamten passen (ebd., Z. 21-55). Es wird auch am Beispiel von Lukas deutlich, wie die festen Strukturen im stationären Wohnformen, die zwar effektive Arbeitsvorgänge und Dienstpläne ermöglichen, die Selbstbestimmung und Entwicklung der eigenen Identität und Lebensperspektive der Bewohner einschränken (vgl. auch Klauß 2015). Yannis wird auch in eine ambulante Wohnform, in eine Wohngemeinschaft mit einem anderen betroffenen jungen Mann, ziehen (Interview mit Yannis und seiner Mutter, Z. 34- 40). Er bereitet gerade zu Hause seinen Umzug vor:

„Er sagt bei jeder Gabel, die muss er mitnehmen, und bei jedem Handtuch, das braucht er.“(ebd., Z. 77-78)

Julia und Stefanie sind neben der Alltagsgestaltung mit Assistenten zudem mit der Verwaltung ihrer Angelegenheiten, wie Anträge zu stellen, Regelungen und Fristen an der Hochschule einzuhalten, Rechnungen und Leistungen im persönlichen Budget abzurechnen, und noch vieles mehr konfrontiert.

„Also eine Herausforderung ist es immer noch. Also ich bin hinsichtlich der Verwaltung vom Budget sicherer geworden, auch beim Abheften der Rechnungen. Überweisungen, wenn es an die Anträge geht, wenn irgendwas gebraucht wird, bin ich schon sehr froh, dass ich den (*Begleiterin, KD*) da habe, auch wenn ich sie nur fragen kann, hey, wie geht das und das.“ (Interview mit Julia, Z. 59-62)

5.4 Die Konduktive Förderung, als begleitender Faktor im Transitionsprozess

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage dieser Arbeit werden im Folgenden einige Daten im Zusammenhang mit der Konduktiven Förderung dargestellt.

Insbesondere in der Erzählung von Stefanie scheint die Konduktive Förderung und die Sichtweise von Professionellen als besonders stärkend und bestätigend für ihre Identitätsentwicklung gewesen zu sein: „Ich habe mitbekommen, was ich eigentlich kann“ (Interview mit Stefanie, Z. 20-22). Bei dilemmatischen Bildungsübergängen und vor perspektivisch bedeutenden Entscheidungsprozessen hat sie im Bereich Zuspruch und Mut gefunden, einen weiteren Schritt auf ihrem selbstbestimmten Werdegang zu wagen (vgl. auch die Ausführungen der Interviewanalyse im Kap. 5.2).

Julia wird in ihrer selbstständigen Lebensführung und bei der Planung und Organisation ihrer Lebensperspektive von Mitarbeitern der Konduktiven Förderung unterstützt (vgl. Interview mit Julia, Z. 32-34).

Im Interview mit Bea und ihrer Mutter stehen eher konkrete Kompetenzen in Bezug zur Alltagsgestaltung, wie Tätigkeiten im Haushalt und Selbstversorgung, die sie in der Konduktiven Förderung erworben hat, im Vordergrund. Zudem werden durch die ressourcenorientierte Sichtweise entstandenen Ideen und Angebote, die sowohl die Entwicklung von Bea, als auch von ihrer Zwillingschwester Kati, positiv beeinflusst haben, hervorgehoben (vgl. die Ausführungen in der Interviewanalyse im Kap. 5.1 sowie Z. 367-369, Z. 396-398, Z. 408-414). Bei der schwer mehrfach betroffenen Schwester Kati, wird auf einen langen Lernprozess hingewiesen, von denen, nach Einschätzung der Mutter, erste Ergebnisse im Hinblick auf gegenseitige, gezielte Interaktionen und aktiv sein wollen, sichtbar werden. (vgl. ebd., Zitat Z. 549-556)

Auch die Mütter von Lukas und Yannis sprechen konkrete Fähigkeiten an, wenn sie über die Konduktive Förderung sprechen und betonen lange Lernprozesse:

„Ich weiß noch, der Lukas konnte auch gar nichts greifen. Man muss ihm immer mit der Hand auch alles machen und so. Und wie wir da in Ungarn dann war-. Wie er vier Jahre alt war, waren wir vier Wochen in Ungarn. Da hatten die uns zum Abschied dann einen Löffel geschenkt mit so einem dicken Griff hinten und haben gesagt, ich soll mit ihm halt dann das Essen so üben, hinter ihm sitzen und ihm halt einmal so ein, zwei Monate die Hand führen, dann kann er das dann auch. Er hat es nach zwei Monaten noch nicht gekannt. Wir haben aus den zwei Monaten-. Aus den zwei Monaten ist ein halbes Jahr geworden, aber dann konnte er es. Das hat sich-. Und dann hat es sich wirklich so gut entwickelt.“ (Interview mit Lukas und seiner Mutter, Z. 145- 164)

Diese Fähigkeiten erhöhen maßgeblich die Lebensqualität. Ermöglichen das Erleben von Selbstwirksamkeit und stärken das Selbstbewusstsein im Hinblick auf Selbstbestimmung.

„Er hat Spaß an der Bewegung, Spaß selber etwas zu tun. Aber es ist anstrengend und aufwendig, und das übernimmt niemand. Verstehen Sie was ich meine, weil ich einfach diese Methode an sich, dieses möglichst viel Selbermachen, ich finde es genial, und es macht ihm

Spaß. Und das wird sich ändern, und das ist schade. ...Insofern denke ich schon, dass die konduktive Methode ihm viel gebracht hat.“ (Interview mit Yannis und seiner Mutter, Z. 106-111)

Diese ganzheitliche Sichtweise und dieser Förderanspruch auch bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, die offensichtlich nie selbständig laufen und ein Leben lang auf fremde Hilfe angewiesen sein werden, ist lange auf Unverständnis gestoßen. So wurde auch die Mutter von Yannis in der Schule gefragt, „Warum denn der Yannis unbedingt laufen muss. ..weil es ihm Spaß macht. Weil er es einfach gerne tut.“ (ebd. Z. 112-114). Die Sichtweise, die Kinder nur oberhalb des Rollstuhls wahrzunehmen, „Dass die noch Füße haben, die irgendwie richtig stehen müssen, auf so etwas haben wir überhaupt nicht beachtet, das gab es nicht.“ (Interview mit Lukas und seiner Mutter, Z. 92-94) hat sich in vielen Bereichen verändert. Es ist trotzdem eine große Sorge der Eltern, dass wenn schwerbehinderte Kinder von zu Hause ausziehen, diese bedeutenden Fähigkeiten für ihre Lebensqualität verloren gehen, weil die personellen Ressourcen in der Alltagsbetreuung auf Effektivität und nicht auf die Erhaltung einer (Teil)Selbständigkeit ausgerichtet sind.

„Das finde ich immer schade, dass ich genau weiß, wenn ich mit dem Yannis auf die Toilette gehe, dann hebe ich ihn aus dem Rolli raus und gehe mit ihm drei Schritte. Und ich weiß genau, wenn er dann mal da allein wohnen wird, dann wird es nicht mehr passieren, er wird dann in den Lifter gesetzt und mit rüber gehoben, einfach weil man es von niemandem erwarten und verlangen kann. Aber ich finde es sehr schade, das ist etwas was ihm bringt. Er hat Spaß an der Bewegung, Spaß selber etwas zu tun. Aber es ist anstrengend und aufwendig, und das übernimmt niemand. (Z. 102-108)

Wenn Fähigkeiten nicht geübt und in Alltagstätigkeiten eingebaut werden, dann verschwinden sie und mit ihnen auch ein Stück Selbstständigkeit, und Lebensqualität. Daher scheinen die Bestrebungen, den Ansatz der Konduktiven Förderung in den Bereichen Wohnen und Arbeiten für Menschen mit Behinderung zu etablieren durchaus ihre Berechtigung zu haben. Orthofunktionelle Aktivität, im Sinne von Petö, trägt maßgeblich zur physischen und psychischen Gesundheit bei und unterstützt durch die Ermöglichung selbstwirksamen Handelns eine selbstbestimmte Lebensgestaltung auch bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen. Wer weiß was er kann und welche Unterstützung er dazu braucht, kann Betreuer und Assistenten gezielt anleiten und gerät weniger in Abhängigkeit bei der Lebensgestaltung.

Stefanie fand auch für Entscheidungen für ihr Bildungsweg Unterstützung von der Sichtweise der Konduktiven Förderung (Interview mit Stefanie, Z. 16-22 und 35-46) und profitiert auch fachlich für ihre zukünftige Berufstätigkeit mit Menschen mit Behinderung:

„Also das nehme ich hauptsächlich aus dem Praktikum mit. Dass es nicht hauptsächlich um die Körperbehinderung geht, sondern dass inzwischen die Behinderung eigentlich so komplex sind, dass es eigentlich um etwas ganz anderes gehen kann, was erst einmal im Vordergrund stehen muss.“ (ebd., Z. 325-328)

6 Schlussbetrachtung

Nun sollen abschließend die Zielsetzung in den Blick genommen werden und zu erwartende Ergebnisse sowie Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass das Entdecken und Mitteilen-Wollen von eigenen Lebensvorstellungen sowie selbstbestimmtes Handeln bei Menschen mit Behinderung eng mit familiären und professionellen Unterstützungsansätzen zusammenhängen. Bei der personenzentrierten Ausgestaltung von Unterstützungsleistungen im Zuge der Umsetzung des Bundes Teilhabegesetzes müssen deshalb die spezifischen sozialisatorischen Bedingungen und die Bedürfnisse von Menschen hohem Unterstützungsbedarf berücksichtigt werden. Die aktuellen rechtlichen Vorgaben verlangen von Professionellen die Wünsche der Betroffenen bei der Vergabe und Ausgestaltung von Teilhabeleistungen zu berücksichtigen (vgl. u.a. BMAS 2020, 2016 und 2011). Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung ermöglichen die „sinnhafte Gestaltung des eigenen Lebens“ (Walther, Stauber 2007, S. 30). „Nicht eine Lösung für alle ist das Prinzip, sondern jedem Menschen mit Behinderung die eigne Lösung“ fordert die am 19. September 2020 in Berlin veröffentlichte Erklärung des Bundesverbandes für Menschen mit Körper und Mehrfachbehinderung e.V.(bvkm) (bvkm 2020, S. 3). Sie weist darauf hin, dass besonders Menschen mit hohem und komplexem Förderbedarf aus problematischen Punkten der Reform der Eingliederungshilfe betroffen sind (ebd. S. 6). Vor allem brauchen sie Menschen, die sie verstehen und ihre Selbstbestimmung unterstützen können und wollen.

Auch in dieser Arbeit wurde deutlich, dass Menschen mit Behinderung immer noch viele Hürden und Barrieren zu bewältigen haben.

„Wenn ich nur mal mit dem Zug nach B-Stadt fahren möchte, muss ich es eine Woche vorher anmelden. Und ich würde auch mal gern was spontan machen und es geht einfach nicht, weil zum Beispiel der Bahnsteigunterschied immer wieder eine Barriere für mich ist.“ (Interview mit Julia, Z. 83-87)

Am wichtigsten wird jedoch, auch anhand der hier erhobenen Daten, die menschliche Ebene eingeschätzt. Die Ebene der alltäglichen Begegnungen in denen Menschen mit Behinderung als „Vernunftwesen“ (vgl. Klauß 2015) wahrgenommen werden.

„Und die Menschen, ... einfach noch nicht die Mentalität dafür (*haben, KD*), wie beeinträchtigte Menschen denken könnten. Mir ist oft aufgefallen, dass Menschen mich angeschaut haben und gedacht haben, nur weil ich im Rollstuhl sitze, bin ich auch mental nicht ganz zurechnungsfähig und es ist so häufig der Fall.“ (ebd., Z. 89-91)

Dazu gehören auch Menschen die entsprechend qualifiziert sind, die bereit sind sich in die Lage von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf hineinzusetzen, ihre Ressourcen zu erkennen und sie zu unterstützen diese auszubauen. Dies braucht auch Rahmenbedingungen, die Zeit für selbstwirksame Teilhabe im Alltag, anstatt nur Pflege und Abfertigung

ermöglichen und Assistenten nicht als billige Hilfskräfte, sondern als wichtige Bezugspersonen wahrnehmen. Dafür steht hier der Appell von Stefanie:

„Vielleicht aus jetziger Sicht würde ich mir in der Begleitung wünschen, dass es vor allem auch geguckt wird, was braucht der Mensch? Und was braucht der Mensch auch vielleicht für Unterstützung?Weil ich kriege es ganz, ganz häufig mit, dass Kostenträger einfach sagen: „Es ist egal, welchen Menschen du als Unterstützung neben dir hast.“ Und mir ist aber ganz, ganz schnell bewusst geworden, es ist absolut nicht egal. Und man überfordert beide Seiten damit, ... Und da sind wir natürlich wieder bei Bindung und Beziehungen, die total wichtig ist. ...Dann ist es natürlich auch für Eltern ganz schwer zu sehen: Okay, es passt jetzt nicht. Und dann kommt natürlich auch das Kind vielleicht und sagt: „Das passt überhaupt nicht.“ Und das wäre mir ein Anliegen, dass danach geguckt wird.... Weil da kann man ganz, ganz, ganz viel anstellen.“ (Interview mit Stefanie, Z. 393-411)

6.1 Ergebnisse

Es kann festgehalten werden, dass eine selbstbestimmte Lebensweise auch mit hohem Unterstützungsbedarf planbar und möglich ist (vgl. Interview 2, 6). Junge Menschen mit motorischen und kognitiven Einschränkungen, brauchen nach den vorliegenden Daten etwas länger für den Entwurf einer Lebensperspektive und für die Abnabelung vom Elternhaus, als Betroffene ohne kognitive Einschränkungen (ebd.). Sprachliche Kompetenzen scheinen jedoch keinen besonderen Einfluss auf einen erfolgreichen Übergang zu haben. Nicht sprechende Betroffene verfügen über eigene nonverbale Kommunikationskanäle, um sich mit anderen Menschen zu verständigen (vgl. Interview 2 und 6). Genauso scheint die schwere der motorischen Beeinträchtigung auf die Selbstbestimmung keinen maßgeblichen Einfluss zu haben (vgl. Interviews 1, 2, 3, 5, 6). Die Vorbildfunktion von Geschwister, die den Übergang in die Adoleszenz bereits gegangen sind, sowie private und professionelle soziale Netzwerke, spielen jedoch eine bedeutende unterstützende Rolle, sowohl bei dem Entwurf der eigenen Lebensperspektive, als auch bei der Ablösung vom Elternhaus (vgl. Interview 2, 3, 5, 6).

Zu diesen unterstützenden Systemen lässt sich die Konduktive Förderung nach dieser Untersuchung eindeutig zuordnen (vgl. Interview 1, 2, 3, 5, 6). Hinzu kommen Aspekte der Selbständigkeit und der Selbstbestimmung. Selbständigkeit wird im fachlichen Diskurs von Selbstbestimmung klar abgegrenzt (Baumann 2009, S. 202-204). Weingärtner (2005) weist jedoch darauf hin, dass der Begriff Selbstbestimmung nicht so stark „aus der Lebenswirklichkeit abstrahiert werden kann, dass sich gar keine Beziehung zwischen Selbständigkeit und Selbstbestimmung mehr ergeben“ und dass „Selbständigkeit häufig erst die Möglichkeit zur Selbstbestimmung eröffnet.“ (Weingärtner 2005, S. 32). Dies unterstreichen auch die aus den Interviews 2, 5 und 6 gewonnenen Daten und die Sorgen der Eltern, dass nach dem Auszug aus dem Elternhaus Fähigkeiten verlernt und abgebaut werden, weil Assistenten, weder die fachlichen Kompetenzen besitzen aktive Teilnahme an Alltagstätigkeiten zu unter-

stützen, noch sind sie bereit die Zeit aufzuwenden, wenn es schneller geht, auch wenn Alltagsaktivitäten von den Interviewpartnern selbst erledigt werden könnten. (Interview 2, 6). Aus den Daten aus den Interviews 2, 3, 5, 6 ist zudem anzunehmen, dass die Konduktive Förderung die Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf Selbstbestimmung positiv beeinflussen kann. Die hohe Wertigkeit dessen, dass möglichst alle Tätigkeiten aktiv und möglichst selbstständig durchgeführt werden, kann, neben dem bereits beschriebenen Effekt der Selbstwirksamkeit, offensichtlich dazu führen, dass die Teilnehmer sich selbst und ihre Fähigkeiten besser kennenlernen und ihre Stärken und Grenzen besser einschätzen können. Sie übernehmen dadurch mehr Verantwortung für sich selbst, wie in Interviews 3, 5, 6 deutlich wird.

Im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Arbeit konnten aus der Datenanalyse folgende Theorien abgeleitet werden:

Zur Forschungsfrage:

1. Wie erleben junge Erwachsene mit hohem Unterstützungsbedarf den Übergang von der Schulzeit ins Erwachsenenleben im Hinblick auf die Verwirklichung eines selbstbestimmten Lebensentwurfs?

Junge Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf sind bei der Transition von der Schulbildung in die Adoleszenz mit strukturellen, baulichen und einstellungsbedingten Barrieren konfrontiert. Im segregierenden Bildungswesen sind ihre Chancen auf einen Schulabschluss sowohl strukturell, als auch wegen der gesellschaftlichen Einstellung gegenüber diesen Einrichtungen eingeengt.

Auch ihre Berufsperspektiven werden durch segregierende Strukturen beeinflusst bzw. sind durch diese vorbestimmt. Bei der Berufswahl sind sie auf höhere Qualifizierungen angewiesen und müssen höhere Hürden bewältigen, als junge Menschen ohne Behinderung.

Leistungen zu einem behinderungsbedingten Ausgleich für gleiche Teilhabechancen, kann im sozialen Umfeld als Bevorzugung wahrgenommen werden und zur sozialen Ausgrenzung führen.

Willenskraft und eine positive, lösungsorientierte Einstellung sind maßgeblich für die Bewältigung von Hürden.

Sie können jedoch auch auf unterstützende externe Ressourcen zurückgreifen. Insbesondere private Beziehungen, Familie und Freunde können als Vorbilder oder als Weggefährten den Prozess des Übergangs positiv unterstützen. Zum unterstützenden sozialen Netzwerk gehören jedoch auch Professionelle, wie Lehrer, Pädagogen, Therapeuten und Konduktoren.

Zur Forschungsfrage 2.:

- Wird die Konduktive Förderung bei der Entwicklung von relevanten Kompetenzen und Fähigkeiten im Transitionsprozess als hilfreich empfunden?

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage konnten aus der Auswertung folgende Feststellungen abgeleitet werden:

Die Konduktive Förderung kann die Entwicklung und Antizipation einer selbstbestimmten Bildungs- und Lebensperspektive unterstützen und die Selbstwirksamkeit und Selbständigkeit erhöhen und dadurch mehr Selbstbestimmung ermöglichen. Zudem kann sie die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen indem sie hilft, die eigenen Ressourcen kennenzulernen und einzuschätzen. Somit kann festgestellt werden, dass die Konduktive Förderung bei der Entwicklung von relevanten Kompetenzen und Fähigkeiten im Transitionsprozess hilfreich empfunden wird.

6.2 Möglichkeiten und Grenzen

Methoden qualitativer Forschung, wie z.B. Befragung oder Beobachtung ermöglichen subjektive Interpretationen und die qualitative Forschung beruhe sogar „auf der intuitiven Kompetenz der Interpreten“ (Wolf 2008, S. 26)

Die Wahl der Stichproben geschieht zudem durch Typenbildung und können so nicht eine Repräsentativität für eine große Zielgruppe erreichen, „...da hier das Allgemeine im Besonderen gefunden und nicht das Besondere auf das Allgemeine übertragen werden soll, wie es durch das Repräsentativitätskonzept gefordert wird.“ (ebd. S. 9)

Diese Merkmale gelten auch für die vorliegende Arbeit. Nichtsdestotrotz können die Erkenntnisse einen Einblick in die Lebenswirklichkeit von jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf und ihren Familien eröffnen. Die Entstehung von Behinderung in der Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strukturen, umweltbezogenen Faktoren und der Einstellung von Menschen, wird aus den Daten der Untersuchung deutlich. Die Erkenntnisse untermauern Forderungen der Behindertenhilfe, insbesondere für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf geeignete Angebote und Leistungen zu schaffen, die ihre Selbstbestimmung fördern und ihnen erlauben ihr Wunsch- und Wahlrecht umzusetzen.

6.3 Ausblick

Die Untersuchung hat einige wichtige Erkenntnisse erbracht, welche weitere Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet anstoßen können. Es wäre beispielsweise interessant die Identitätsentwicklung von jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf näher zu untersuchen und hierbei konkrete handlungsleitende Empfehlungen für die Praxis auszuarbeiten. Auch die Konduktive Förderung könnte in diesem Zusammenhang tiefer untersucht werden. Eine weitere Frage ist, ob zwischen sozialer Ausgrenzung und Schulassistenz bzw. Assistenzleistungen allgemein, ein Zusammenhang besteht und wenn ja, mit welchen Strategien dies vermieden werden kann. Zudem sollten die gewonnenen Erkenntnisse mit anderen Stichproben und Erhebungsinstrumenten überprüft werden.

Praxisbezogen lässt sich feststellen, dass bei der Bewilligung und Finanzierung von Assistenzleistungen erhebliche Verbesserungen notwendig sind. Es ist zu erwarten, dass die Forderung nach klientenzentrierten Leistungen im Zuge der Umsetzung der BTHG eine fundierte Berufsqualifikation für Assistenten, mit Eignungsprüfung zum Beruf, unumgänglich ma-

chen werden. Hierbei könnten bereits bestehende Schulungskonzepte u. a. auch nach dem Ansatz der Konduktiven Förderung eine gute Basis bilden.

Für die Umsetzung der Inklusion scheinen noch erhebliche Barrieren, vor allem in der Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen zu bewältigen zu sein. Insbesondere in der Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt müssten mehr Angebote für Menschen mit Behinderung entstehen. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse dieser Untersuchung deutlich die Kritik ausschließlicher Inklusionsbestrebungen in diesem Bereich. Die Empfehlung des Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderung⁴⁶ für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, „die Werkstätte durch „Ausstiegsstrategien“ (Hervorhebung im Original) (...) und Anreizstrukturen für Arbeitgeber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt „abzuschaffen“ (Hervorhebung im Original)“ (Mangione 2018, S. 465), gehen an einem großen Teil der Klienten und Klientinnen der Behindertenhilfe vorbei (ebd. S. 464).

Es scheint eher Transparenz und Durchlässigkeit zwischen Angeboten und Strukturen der Inklusion und im sonderpädagogischen und sozialen Bereich in der Bildung und am Arbeitsleben dringend nötig. Es muss darum gehen, Chancen zu eröffnen, die auch den individuellen Förder- und Unterstützungsbedarf berücksichtigen können und nicht darum, bedarfsgerechte Angebote und Strukturen abzuschaffen.

⁴⁶ Committee on the Rights of Persons with Disability, <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx> - geöffnet 25.9.2020

Quellenverzeichnis

Albers, Rebecca; Desits, Krisztina (2008): Theoretische Grundlagen der Konduktiven Förderung (unveröffentlichtes Manuskript)

Ákos, Károly; Ákos, Margit (1989): Dina. Eine Mutter praktiziert die Konduktive Pädagogik (Petö-System). Verlag Alabanda, Ulm

Balogh, Erzsébet; Hári, Mária (1993): Konduktive Erziehung nach Petö. In: Lischka A., Bernert G. (Hrsg): Aktuelle Neuropädiatrie 1992. Wehr, Ciba-Geigy.

Baumann, Angela (2009): Die Beziehung zwischen Körperbehindertenpädagogik und Konduktiver Förderung in Bildung und Erziehung. Athena Verlag, Oberhausen

Bärnklaus, Karl Otto (1965): Unfug der Krankheit - Triumph der Heilkunst. Verlag Karl Schuster, Hanau/Main

Bellenberg, Gabriel; Forell, Matthias (2013): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster.

Blank, R.; von Voss, H. (2002): Konduktive Förderung nach Petö - Evaluation einer alltags- und aufgabenorientierten Therapie bei Kindern mit Zerebralpareesen im Kindergarten- und Vorschulalter. Shaker Verlag, Aachen

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin

Bösl, Elfriede (2010): Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der Disability History. in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 23/2010) , Menschen mit Behinderungen. Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.bpb.de/apuz/32707/die-geschichte-der-behindertenpolitik-in-der-bundesrepublik-aus-sicht-der-disability-history?p=2> - geöffnet 19.7.2020

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS, Hrsg., 2020): Das Persönliche Budget. Jetzt entscheide ich selbst! Broschüre, Stand April 2020, Art. Nr.: A722

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek (Hrsg., 2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Teilhabe-Beeinträchtigung-Behinderung. Bearbeitet von Engel, H; Engels, D; Schmitz, A. ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH. Bonn

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Referat Information, Monitoring, Bürgerservice (Hrsg., 2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Bundeszentrale für politische Bildung - bpb (Hrsg., 2019): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung - Ethische, methodologische und praktische Aspekte. Aus: Biewer, Gottfried (Hrsg.); Luciak, Mikael (Hrsg.); Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn

Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (BVKM) Fachausschuss Konduktive Förderung (Hrsg. 2009): Konduktive Förderung. Integration Konduktiver Förderung in das Rehabilitations- und Bildungssystem für Menschen mit Behinderung in Deutschland. Verlag selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf

Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (BVKM) (2020): Die neue Eingliederungshilfe. Selbstbestimmtes Leben für alle Menschen mit Behinderung. Auswirkungen und Herausforderungen des BTHG für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. <https://bvkm.de/unsere-themen/gesellschaftliche-und-politische-teilhabe/> - geöffnet 27.9.2020

Desits, Krisztina (1991): A mozgássérült gyermek iskolai integrációjának előkészítése. Szakdolgozat. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző- és Nevelőintézete, Budapest (unveröffentlichte Diplomarbeit)

Doose, Stefan (2011): „I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit Behinderungen. Broschüre mit Materialenteil. 9. überarbeitete Auflage. Mensch zuerst, Kassel

Equit, Claudia; Hohage, Christoph (2016): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theorie Methodologie. In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel.

Feketéné Szabó, Éva (2019): A konduktív nevelés gyakorlata. In A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... S. 217-230. Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg

Földesi, Renáta (2019): A konduktív nevelés kialakítását befolyásoló ideológiai és szakmapolitikai tényezők Pető András pályájának 1947-1967 közötti szakaszában. In A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... S 41-78. Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

GBA - Gemeinsamer Bundesausschuss (Hrsg., 2005): Konduktive Förderung nach Pető. Sieberg

Günter, S. O.; Strassmeier, W. (1996): Zur Konduktiven Förderung. Eine kritische Darstellung der ungarischen „Behandlungsmethode“ für Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen. In: Frühförderung interdisziplinär. 15. Jg., Heft 2, S. 49-58.

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2015): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin.

Gruber, Mónika (2019): A konduktív nevelés neuropedagógiai és neuropszichológiai megközelítése. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... S. 115-132. Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Hagen, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 2007 / 1

Hagen, Jutta (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung, 41 2002/ 4,

Hahns, Martin (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. Reinhardt Verlag, München

Hammel, Eckhardt (1992, 1993): Vorwort der Dokumentation: Humberto Maturana about Autopoiesis. Otto Friedrich Universität Bamberg, Institut für Philosophie in: Online-Magazin für Kultur und Wissenschaft (culdt.de), www.maturana.culdt.net - geöffnet 24.7.2020

Hári, Mária (1997): A konduktív pedagógia története. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző- és Nevelőintézete (Hrsg.), Budapest

Harrich, Simon M. (2013): Der pädagogische Konstruktivismus Kersten Reichs - Impulse für die praktische Theologie in: Pastoraltheologische Informationen (PthI), 33. Jahrgang, 2013-1, S. 245-256.

Hauschild, H. (2005): „Konduktive Pädagogik“ als Methode. Hamburg, Verlag Dr. Kovac.

Heinzel, Friederike (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive - Methoden der Kindheitsforschung. In: Frieberthäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel.

Institut für Psychologie Stiftung Universität Hildesheim (2006): „Mein Selbst und ich - darf ich vorstellen?“ Identitätsentwicklung im Jugendalter. Reihe Wissenschaft im Studium, Band 2, Universitätsverlag Hildesheim

ISB - Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1999a, Hrsg.): Konduktive Förderung. Fakten, Erfahrungen, Ergebnisse. Donauwörth

ISB - Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1999b, Hrsg.): Konduktive Förderung. Tagungsbericht zum Schulversuch Konduktive Förderung in der Schulvorbereitenden Einrichtung und in der Grundschulstufe der Schule für Körperbehinderte. München

Jennessen, Sven; Lelgemann, Reinhard (2016): Körper - Behinderung - Pädagogik. Verlag W. Kohlhammer

Janz, Frauke (Hrsg.) Terfloth, Karin (Hrsg.) (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Winter Verlag, Heidelberg

Kállay, Zsófia (2019): A konduktív nevelés alapvetése. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... S. 133-153. Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Kilian, Jörg; Brouer, Birgit; Lüttenberg, Dina (Hrsg., 2016): Handbuch Sprache in der Bildung. Handbücher Sprachwissen. De Gruyter, Berlin

Kölbsel, Swantje (2019): 50 behindertenbewegte Jahre in Deutschland in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 6-7/2019) , Menschen mit Behinderungen. Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.bpb.de/apuz/284894/50-behindertenbewegte-jahre-in-deutschland-geoeffnet-19.7.2020>

Klauß, Theo (2015): Mit euch doch nicht, oder? Teilhabe und Inklusion von Menschen mit hohem und komplexen Hilfebedarf. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klauss/Inklusion_und_Teilhabe_von_Menschen_mit_hohem_Unterst%C3%BCtzungsbedarf_Klau%C3%9F__Meckenbeuren_2015.pdf, geöffnet 28.8.2020

Kraus de Camargo, Olaf; Simon, Liane (2013): Die ICF-CY in der Praxis. Hans Huber Verlag

Lelgemann, Reinhard; Quandt, Juliane (2010): Das bayerische Außenklassenmodell als Möglichkeit der Integration körperlich und mehrfach beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 6.

Lorbeer, Evelyn; Woelky, Sabine (1993): Pető in der Igelgruppe. Spastikerhilfe Berlin e.V. (Hrsg.), 2. Auflage

Lotz, Dieter (2015): Transition - ein Essay in: Fachzeitschrift Heilpädagogik.de, Ausgabe 2/2015, BHP Verlag - Fachverlag für Heilpädagogik

Mall, V.; Heinen, F.; Michaelis, U. (2009): Klassifikation der motorischen Fähigkeiten von Kindern mit Zerebralparese. Classification of motor abilities of children with cerebral palsy. In: Monatszeitschrift der Kinderheilkunde 157, 1096–1097 (2009). <https://doi.org/10.1007/s00112-009-2116-5> - geöffnet am 28.9.2020

Mangione, Cosimo (2018): Familien mit ‚geistig behinderten‘ Angehörigen. Stellvertretende biografische Arbeit, Handlungsparadoxien und -dilemmata. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

Maturana, Humberto R.; Valera, Francisco J. (2009): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main (7. Auflage Oktober 2018 nach der deutschen Ausgabe 1987 bei Scherz Verlag Bern, München, Wien)

Medveczky, Erika (2004): A konduktív nevelés mit a neurorehabilitáció pedagógiai módszere. GraphiTech, Budapest

Moor, Lars (2018): Selbstbestimmung und schwere Behinderung. Vortrag am 27. Juli 2018. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/instfson/arbeitsseinheiten/ab2-GK/medien/lars-mohr-selbstbestimmung> - geöffnet 21.7.2020

Oerter, Rolf; Schmidt, Gerhardt (1998): Forschungsbericht „Konduktive Förderung in der Stiftung Pfennigparade in München“. Zeitraum: Schuljahre 1996/1997 und 1997/1998. Institut für Pädagogische Psychologie und empirische Pädagogik, Leopolds. 13, 90802 München

Oerter, Rolf; Stadler, Christine (2004): Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Konduktiven Förderung Phoenix der Stiftung Pfennigparade 2002-2003. Bericht.

Pitz, Elisabeth (2017): Rhythmische Intendierung als Methode zur Gangbildverbesserung. Master - Thesis, Universitätslehrgang: 4. Neuroorthopädie – Disability Management, Donauuniversität Krems. Abgabedatum: 12.06.2017

Pretis, Manfred; Kopp-Sixt, Silvia; Mechtel, Rita (2019): ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule. Ernst Reinhardt Verlag, München

Raab, Jürgen (2019): Vorbemerkungen zur Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20(1), 107-109. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.08>- geöffnet 18.9.2020

Reich, Kersten (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel.

Reim, Thomas; Rieman, Gerhard (1997): Die Forschungswerkstatt. In: Jakob, Gisela (Hrsg.); Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Juventa, Mannheim, S 223-238

Rock, Kerstin (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn

Rondi-Reig, Laure; Mariani, Jean (2005): Navigation und Erinnerung. in: Spektrum der Wissenschaft, Spezial-ND 2/2005

Rütting, Thorsten (2002): Pavlov und der Neue Mensch. Wissenschaftsverlag GmbH, München

Schaffhauser, Franz (2019): A konduktív pedagógia nevelésfilozófiai alapjai In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... S 9-40 Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Schaffhauser, Franz (2019): Az inklúzió és a konduktív nevelés. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... S 361-383. Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Schaffhauser, Franz (2018): A holisztikus elv jelentése és jelentősége Pető András és Hári Mária konduktív pedagógiájában. In: A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus - 9th World Congress on Conductive Education. Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Schäfers, Markus (2009) Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Heilpädagogische Forschung 2009/4

Schütze, Fritz (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), S. 283-293

Stauber, B; Pohl, A.; Walther, A. (Hrsg. 2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsenen. Weinheim.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden.

Strübing, Jörg (2018): Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: Pentzold, Christian; Bischof, Andreas; Heise, Nele (Hrsg.): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden.

Tatlow, A. (2013): Konduktive Förderung für Kinder und Jugendliche mit Zerebralparese. Norderstedt, Books on Demand

Textor, Martin R. (1999): Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: klein & groß 1999, Heft 11/12, S. 36-40

Unger, Hella von; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden.

Zsebe, Andrea (2018): Tradíció és a jövő. In: A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus - 9th World Congress on Conductive Education. Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Zsebe, Andrea (2019): A konduktív nevelés, mint tevékenységközpontú nevelés. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar (Hrsg.). Budapest

Weber, Karin; Keil, Helga; Kozma, Ildikó; Sutton, Andrew (1998): Studium und Weiterbildung für die Praxis Konduktiver Förderung in Europa. Erfahrungen – Probleme – Lösungsversuche. (Konduktive Förderung und Rehabilitation. Bd. 4). verlag modernes lernen, Dortmund

Weber K., Rochel, M. (1992): Konduktive Förderung für cerebral geschädigte Kinder. Bonn: Forschungsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung Nr. 224, Sozialforschung.

Weber, K. (Hrsg.) (1998): Einführung in das System Konduktiver Förderung und Rehabilitation. Bd. 1. verlag modernes lernen, Dortmund

Weber, K. (2003): „Akademische“ Fragestellungen zum derzeitigen Stand der Konduktiven Förderung in Europa. Kurzvortrag im Rahmen der internationalen Abschlusstagung „Das Europäische Konduktoren Studium“ innovativ – effektiv – konduktiv. am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien, am 31. Mai 2003

Weingärtner, Christian (2005): Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Weiß, Hans (2000): Selbstbestimmung und Empowerment - kritische Anmerkungen ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. In Färber; Lipps; Seyfahrt (Hrsg.): Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Attempto, Tübingen

Wocken, Hans; Antor, Georg (Hrsg.) (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Jarick Oberbiel Verlag

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen-Baupläne-Bausteine. 2. Auflage, Feldhaus Verlag Hamburg

Wolf, Sabrina (2008): Der Methodenstreit Quantitativen und Qualitativen Sozialforschung unter Berücksichtigung der grundlegenden Unterschiede beider Forschungstraditionen. Bachelorarbeit an der Universität Augsburg. http://websquare.imb-uni-augsburg.de/files/Bachelorarbeit_Wolf.pdf, geöffnet 26.1.2019

Zimmer, Renate (2005): Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten. In: Sprachliche Förderung in der Kita (Hrsg.). Deutsches Jugendinstitut

Anhangsverzeichnis

Anhang A: Einwilligung für Interviewpartner.....	1
Anhang B: Anschreiben Forschungsvorhaben.....	2
Anhang C: Einwilligung rechtliche Betreuer.....	3
Anhang D: Interviewleitfaden.....	4
Eidesstattliche Erklärung.....	5

Anhang A: Einwilligungserklärung für Interviewpartner

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten im Rahmen einer Masterarbeit

Thema: Das Erleben des Übergangs von der Schule in das Erwachsenenleben aus Sicht von jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

Interviewerin: Krisztina Desits

Interviewdatum:

Ich

Name, Vorname:

Geburtsdatum:

nehme am oben genannten Interview teil.

Über das Vorgehen und den Verwendungszweck wurde ich informiert und bin damit einverstanden.

Das Interview wird zunächst aufgezeichnet und anschließend in Schriftform gebracht. Nach der Interviewauswertung werden die Aufnahmen gelöscht.

Persönliche Daten, die mich identifizieren könnten, werden anonymisiert sowie sicher und vertraulich verwahrt. Nach Fertigstellung der Masterarbeit werden diese gelöscht.

Ich bin darauf hingewiesen worden, dass hier unter Beachtung der aktuellen Fassung des Bayerischen Datenschutzgesetzes (BayDSG) gearbeitet wird.

Für die Veröffentlichung der erhobenen Daten gebe ich mein Einverständnis.

Die Interviewteilnahme ist freiwillig. Es besteht jederzeit die Möglichkeit, das Interview abbrechen und/oder die Einverständniserklärung, ohne für mich nachteilige Folgen, zurückzuziehen.

Ort, Datum.....Unterschrift

Anhang B: Anschreiben Forschungsvorhaben

Krisztina Desits
Meuschelstr. 7
90408 Nürnberg
k.desits@me.com
0171/ 5382327

Information für Forschungsvorhaben

Datum

Sehr geehrte/r Frau/Herr,

im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit dem Erleben des Übergangs ins Erwachsenenleben.

Dieser ist ein wichtiger Schritt im Leben eines Menschen. Insbesondere junge Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf stehen dabei vor großen Herausforderungen. Mein Interesse richtet sich dabei darauf, wie Sie den Übergang ins Erwachsenenleben aus Ihrer Sicht erlebt haben. Aus den Erkenntnissen des Forschungsprojekts sollen konkrete Vorschläge für Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden.

Durch Pseudonymisierung wird gewährleistet, dass keine Rückschlüsse auf persönliche Daten gezogen werden können. Pseudonymisierung bedeutet, dass der richtige Name der befragten Person durch einen anderen Namen ersetzt wird.

Ich versichere Ihnen, dass die Daten nicht weitergegeben werden. Die erhobenen Daten werden nach Fertigstellung des Forschungsprojektes vernichtet.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei dem Forschungsprojekt durch Ihre Teilnahme / Einverständnis unterstützen und beiliegende Einverständniserklärung an mich zurücksenden.

Für Ihre Unterstützung bedanke ich mich im Voraus und stehe bei Fragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Krisztina Desits

Anhang C: Einverständniserklärung rechtliche Betreuer⁴⁷

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten im Rahmen einer Masterarbeit

Thema: Das Erleben des Übergangs von der Schule in das Erwachsenenleben aus Sicht von jungen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

Hiermit erkläre ich mich damit

- einverstanden
- nicht einverstanden

dass für das oben genannte Forschungsprojekt mein Schutzbefohlener

Name, Vorname

von den Forscherin Krisztina Desits durchgeführt, aufgezeichnet, verschriftlicht, pseudonymisiert und für wissenschaftliche Zwecke in Forschung und Lehre verwendet werden.

Mir ist bekannt, dass ich die Einwilligung jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen kann und dass eine Nichtteilnahme keinerlei Nachteile für mich mit sich bringt.

Durch mein Einverständnis entstehen mir weder Kosten, noch werde ich dafür finanziell entschädigt.

Name der Schulleitung

Ort, Datum

Unterschrift⁴⁸

⁴⁷ Überarbeitet nach den Vorlagen unterschiedlicher Einverständniserklärungen für studentische Forschungsprojekte oder Masterarbeiten im Rahmen des Lehramtsstudiums an Schulen in Niedersachsen der Georg August Universität Göttingen (Schlözerprogramm, Lehrerbildung), <https://www.uni-goettingen.de/de/merkblatt+und+vorlagen...an.../578463.html>

Anhang D: Interviewleitfaden

Erzählgenerierende Frage:

Vielen Dank, dass Du / Sie / Ihr an diesem Interview zum Übergang ins Erwachsenenleben teilnimmst / teilnehmen / teilnimmt. Mich interessiert bei dieser Untersuchung, wie junge Menschen mit Hilfebedarf den Übergang ins Erwachsenenleben erleben, bzw. ihre Familien dies miterleben, und ob dabei für Dich, für Euch die Konduktive Förderung hilfreich war. Dazu bitte ich Euch, mir zu erzählen wie der Weg in das Erwachsenenleben für Euch so ist oder war, und wie das Eine zum anderen kam.

Eventuelle weitere exmanente Fragen zu den Themen:

- Bildungsbiografie
- Berufsweg/berufliche Pläne
- Lebenssituation, Planung eigener Wohnung,
- Alltagsgestaltung, ggf. Anleitung von Assistenz
- Vorbilder, wichtige Menschen im Transitionsprozess
- Freunde, soziales Umfeld
- Erfahrungen mit der Konduktiven Förderung

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen, als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Arbeit in gedruckter und elektronischer Form veröffentlicht wird.

_____ (Ort, Datum) _____ (Unterschrift)