

Theo Klauß: Wie gestalten wir Bildungsangebote, die tatsächlich alle einbeziehen?

Mit der neuen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet sich die BRD in Artikel 27 „Arbeit und Beschäftigung“ unter anderem, das „gleichberechtigte Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit“ anzuerkennen und die notwendigen Maßnahmen zu ergreifen, um dessen Verwirklichung „sichern und fördern“ zu können (Abs. 1)¹. Wird sie dieser Verpflichtung tatsächlich nachkommen können? Welche Bedeutung hat dieses Recht für Menschen, die wir schwer(st) und mehrfachbehindert nennen, und die bisher kein Recht auf Arbeit, nicht einmal ein Anrecht auf eine Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) oder einer Tagesstätte haben? Welche Verpflichtung ergibt sich aus diesem neuen internationalen Vertrag für unsere Gesellschaft und Politik, sowie für unsere Einrichtungen und Verbände, die schon lange – erfolglos – zumindest ein Recht auf Teilhabe in der WfbM für alle Menschen fordern (vgl. Schwager 1988)? Und inwieweit kommen wir dieser Verpflichtung nach? Es wird interessant sein, zu sehen, wie Verantwortliche in unserem Land mit dieser Rechtssituation umgehen werden. Es wird wohl vor allem behauptet werden, die BRD entspreche mit ihren Angeboten der Konvention voll (vgl. Tolmein 2009).

Wahrscheinlich werden wir aber auch erleben, dass mit dem Argument der Inklusion die Notwendigkeit von besonderen Angeboten wie den Förder- und Betreuungsbereichen in Frage gestellt wird. Der Heilpädagoge Kobi (1999) vertrat die Auffassung, für Menschen mit schwerer Behinderung könne es ausreichen, wenn jemand für ihr Wohlergehen Sorge. Ein gutes Hotel etwa biete neben der Sorge für das körperliche Wohl auch „Aktivitäten, die der Anregung und Unterhaltung, der erlebnismäßigen Bereicherung und Freude dienen, die als solche jedoch nicht produkt- und zweckgerichtet sein müssen“ (28). Dieses Angebot könnten ehrenamtliche, nicht entlohnte Personen machen.

Würden Menschen mit hohem Hilfebedarf sich nicht vielleicht ganz wohl fühlen, wenn sie in der Nachbarschaft betreut würden, und preiswert wäre das doch auch. Stimmt das? Ist es das, was sie brauchen, was ihnen – auch im Sinn der UN-Konvention – zusteht? Was benötigen sie zu einem menschenwürdigen Leben? Was ermöglicht es ihnen, sich an Bildung zu beteiligen, auch an beruflicher, und wodurch werden sie möglicherweise daran gehindert? Die Frage, was sie benötigen, hängt eng mit der zusammen, wen sie brauchen. Welche Bedeutung kommt verschiedenen Professionen zu, um das Ziel der Teilhabe im Bereich der Arbeit zu erreichen. Brauchen diese Menschen überhaupt ‚Profis‘? Und welche? Und was haben diese miteinander zu tun, wie teilen sie sich ihre Aufgaben und wie kooperieren sie miteinander? Um solche Fragen soll es in diesem Workshop gehen.

Es geht um unbehinderte Teilhabe: Die FuB und ihr Beitrag zum Recht auf Teilhabe im Bereich der Arbeit

Es geht um das Recht auf Teilhabe. Menschen mit hohem Hilfebedarf sollen dort, wo eine Teilhabe am ganz normalen Leben in unserer Gesellschaft (noch) nicht möglich erscheint, in einem besonders gestalteten Bereich an dem teilhaben können, was in unserer Gesellschaft ‚Arbeit‘ (inkl. der entsprechenden beruflichen Bildung) ausmacht. Es ist längst keine Selbstverständlichkeit, dass besonders beeinträchtigte Menschen in unserer Gesellschaft dazu gehören können. Schulen und Werkstätten haben sie vor drei Jahrzehnten noch generell vor der Tür gelassen, das Recht auf den Besuch einer (Sonder-)Schule haben sie inzwischen, in den Werkstätten und auch in den Förder- und Betreuungsbereichen (FuB) sind sie (noch) davon abhängig, ob Plätze vorhanden sind, und ob sie nicht in einem Bundesland leben, das Menschen mit hohem Hilfebedarf in Heimen den Zugang zu einem gesonderten tagesstrukturierenden Angebot - entgegen der Rechtslage (§ 136 Abs. 3 SGB IX) – vorenthält (vgl. Klauß

2006). In Bezug auf die Nutzung einer solchen tagesstrukturierenden Maßnahme ist keineswegs geklärt, ob und mit welchen Inhalten solche Angebote tatsächlich erforderlich und sinnvoll sind, und ob die vorhandenen Angebotsstrukturen auch dem entsprechen, was diese Menschen zur selbstbestimmten Teilhabe in diesem Bereich brauchen (Lamers 2008). Die Integration der Menschen endet allerdings nicht mit ihrer Aufnahme in eine Fördergruppe, sie fängt dann erst an, wenn man fragt, wie Teilhabe konkret ermöglicht werden kann.

Reicht es bei manchen Menschen nicht aus, sie gut zu pflegen?

Ein baden-württembergischer Landrat hat sich 2006 an seinen Ministerpräsidenten mit dem Vorschlag gewandt, „ältere behinderte Menschen ab einer bestimmten Altersgrenze (Vorschlag: Vollendung des 65. Lebensjahres) genauso zu behandeln, wie gleichaltrige pflegebedürftige ohne Behinderung“. Hierin läge „ein ganz erhebliches Einsparpotenzial“ (Vater 2007). Aus einer Untersuchung zu schulischen Situation von Menschen mit hohem Hilfebedarf wissen wir, dass auch einige PädagogInnen der Meinung voll zustimmen, gute Pflege umfasse „eigentlich alles was Schüler mit schwer(st)en Behinderungen brauchen“ (FachlehrerInnen 10%, SonderschullehrerInnen 9%). Pflegekräfte sagen das sogar zu 16%. Vermutlich wird ihnen die Begleitung und Betreuung schwerstbehinderter Menschen oft ganz überlassen (Klauß u.a. 2006). Auch Kobi (s.oben) hat uns mit einer Frage konfrontiert, die die Pädagogik beschäftigt, seit sie sich auch für Menschen interessiert, die wir schwer(st)- und mehrfachbehindert nennen: Reicht es für sie nicht aus, gut gepflegt, versorgt und unterhalten zu werden?

Was brauchen Menschen vom Gemeinwesen?

Wir haben bereits zwei Argumente gehört, die Sie sicher alle gut kennen. Sie lauten:

- Es gibt Menschen, bei denen reicht es, wenn man sie erstens gut pflegt und zweitens bei Laune hält. Mehr brauchen sie nicht. Der Rest wäre vielleicht wünschenswert, aber nicht wirklich nötig. Für die Angebote der Tagesstätten könnte man daraus schlussfolgernd fragen: Reicht es womöglich, wenn sie gutes Pflegepersonal einstellen, vielleicht geht es ja auch mit ehrenamtlichen Kräften, die Engagement und Einfühlungsvermögen mitbringen.
- Den Menschen ist damit genug geholfen, und die Sozialkassen werden geschont, der Staat, die Gesellschaft, wir alle sind unserer Verantwortung gerecht geworden.

Sie alle wissen, dass das nicht stimmt. Ich verweise hier gerne auf das, was die Sozialphilosophin Martha Nussbaum erforscht hat: Durch einen weltweiten interkulturellen Vergleich hat sie eine Liste der Möglichkeiten des Menschseins erarbeitet, die für alle Menschen gelten. Es ist, so schlussfolgert sie, unsere Verantwortung als Gemeinwesen, deren Realisierung auch zu ermöglichen. Ihre Liste des guten menschlichen Lebens umfasst:

- Ein Leben von normaler Dauer, in körperlicher Gesundheit, einschließlich Ernährung und Wohnung, Sexualität und Bewegung und körperlicher Unversehrtheit, zu der sie auch lustvolle Erfahrungen zählt und auch das Spiel, das Lachen und die Erholung(1-3 und 9).
- Sinne, Vorstellungskraft und Denken, Zuneigung zu Dingen und Menschen und praktische Vernunft (4-6).
- Zugehörigkeit und in der Lage zu sein, für und mit anderen leben zu können, und sich auf verschiedene Formen familialer und gesellschaftlicher Interaktion einzulassen und in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben (7f.).
- Kontrolle über die eigene Umgebung sowie in der Lage zu sein, das eigene Leben und nicht das von irgendjemand anderen zu leben (10).

Nach Nussbaum 2002

Menschen brauchen mehr zu einem guten Leben, um in Würde existieren und sich entwickeln zu können, mehr als eine pure Betreuung und Versorgung. Eine einzelne Einrichtung wie eine Tagesstätte kann nicht alles leisten, was sich an Anforderungen daraus ergibt, sie muss ihre

Arbeit mit anderen teilen. Aber sie ist gefordert, sich diesen Maßstab vorzuhalten. Das macht nicht zuletzt auch kreativ in Bezug auf die Angebote, die man Menschen mit hohem Hilfebedarf machen kann – und muss, wenn man z.B. das Grundgesetz in Artikel 2,1 Ernst nimmt: „Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“.

Die Bedeutung von Arbeit und sinnvoller Beschäftigung

Vor vorrangiger Bedeutung ist gemäß Artikel 27 der neuen UN-Konvention für die Tagesstätten aber das Anrecht auf Arbeit und sinnvolle Beschäftigung. Was bedeutet das für Menschen mit hohem Hilfebedarf und welche Anforderungen an unsere Arbeit ergeben sich daraus?

Bei einem Hochschulseminar mit Studierenden, Werkstatt-Beschäftigten und SchülerInnen der Schule für Geistigbehinderte zum Thema „Arbeit – Teil des Lebens“ erhielt eine Gruppe bei einer Umfrage, wer die Arbeit erfunden habe, zur Antwort: Der liebe Gott (vgl. Klauß/Markowetz 2000). Vermutlich war jemandem die Geschichte von der Vertreibung aus dem Paradies eingefallen: Dort konnte man leben, ohne durch Arbeit die Grundlagen der eigenen Existenz zu sichern, weil es Lebensmittel im Überfluss gab, und da Adam und Eva gerne nackt umherliefen, brauchten sie nicht einmal jemanden zum Kleiden Nähen. Erst nach der Verführung durch die Schlange war die Idylle vorbei. Ist Arbeit also eine Strafe Gottes als Folge des Sündenfalls? Geht es bei der Arbeit nur darum, für seinen Lebensunterhalt zu sorgen? Ist Arbeit nur ein notwendiges Übel und ein Leben ohne Arbeit ein Idealzustand?

Natürlich ist es ein Hauptsinn der Arbeit, für den Lebensunterhalt zu sorgen. Die Herstellung von Nahrung, Kleidung, die Sicherung des Wohnraums und der Gesundheit machen Arbeitsleistungen erforderlich. Aber in der Kulturgeschichte des Menschen hat das Arbeiten eine ganze Menge weiterer Bedeutungsaspekte hinzugewonnen. Das wird beispielsweise deutlich, wenn wir Menschen fragen, die keine Arbeit haben. Auch wenn – etwa durch Arbeitslosengeld – für ihren Lebensunterhalt und –erhalt gesorgt ist, fehlt ihnen sehr viel. Arbeitslose Menschen erleben einen elementaren Verlust, den Ausschluss von der Teilhabe an einem wichtigen Aspekt der Gemeinschaft und ein Gefühl von Nutzlosigkeit.

Arbeit ist somit aus vielen Gründen wichtig:

- Etwas, was zunächst in der Vorstellung da ist, wird Realität. Das ist eine wertvolle, wichtige Erfahrung: Nach dem Plan hat man ein Produkt in der Hand.
- Es kommt etwas für uns selbst Bedeutsames zustande: Wir erleben uns als produktiv und können stolz darauf sein. Dabei bilden wir Interessen und entwickeln Stärken.
- Es entsteht etwas für andere Menschen so Wichtiges, dass sie Geld dafür bezahlen.
- Wer sich selbst ernähren kann, ist nicht von Unterstützung ohne eigene Gegenleistung abhängig. Das ist wichtig für das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl.
- Dem produktiv Tätigen wird etwas abverlangt, an dem er sich beweisen und verausgaben kann: Anstrengung, Anpassung an Material, Werkzeug und fachliches Wissen.
- Messen und berechnen, Pläne zeichnen und Kenntnisse austauschen fordert und fördert Bildung in den Kulturtechniken, aber auch handwerkliche und ästhetische Kompetenzen.
- Arbeit strukturiert den Tag, Woche, Jahr und das ganze Leben. Erst durch die Arbeits-Zeit entsteht ein Gefühl für Frei-Zeit, die man zur Entspannung oder Bildung nutzt.
- Außerdem erfordert Arbeit in der Regel den Wechsel zwischen Lebenswelten. Sie bereichert das Leben durch Erfahrungen in mehreren Milieus und verhindert ein nur auf eine Lebenswelt, auf eine soziale Rolle reduziertes Leben (vgl. Goffman 1973; Klauß 1995).
- Arbeit geschieht meist in Kooperation und Abstimmung mit anderen. Soziale Regeln, „Arbeitstugenden“ wie Zuverlässigkeit, Fleiß, Verantwortlichkeit, Pünktlichkeit werden beim Arbeiten als wichtig erlebt und angeeignet.
- Arbeit erfordert Kommunikation: Absprachen, Koordination und Erfahrungsaustausch bringen ins Gespräch, und auch kommunikative Pausen gäbe es nicht ohne Arbeit.

- Arbeit setzt also Lernen voraus, sie ermöglicht Lernen, und sie besteht darin, dass wir Erlerntes anwenden, Kenntnisse und Kompetenzen nutzen und weiter entwickeln (Klauß 2005). Teilhabe in diesem Lebensbereich erfordert und beinhaltet also Bildung.

Was brauchen Menschen mit hohem Hilfebedarf in Tagesstätten?

Wie aber gelingt diese Bildung? Gibt es Bedingungen, Voraussetzungen, die dafür erfüllt sein müssen, dass diese mit ‚Arbeit‘ verbundene Erfahrungen möglich sind? Was brauchen die Menschen mit hohem Hilfebedarf von uns, und wen benötigen sie dafür? Fassen wir zusammen, welche Anrechte Menschen mit hohem Hilfebedarf uns gegenüber haben, wenn wir die Erkenntnisse von Nussbaum Ernst nehmen, die Grundrechte im Grundgesetz und in der UN-Konvention beachten und uns vor Augen führen, was es bedeutet, an dem teilzuhaben, was mit dem Begriff der Arbeit in unserer Kultur verbunden ist. Der FuB als ‚Annäherung‘ an das, was Arbeit in unserer Kultur bedeutet. Er ermöglicht Menschen, was sie brauchen:

- Gute Bedingungen und Unterstützung für körperlich-seelisches Wohlbefinden
- Aktivitäten, die Spaß machen und lustvoll sind, bei denen Materialerfahrung möglich ist und Eigenwirksamkeit erlebt werden kann
- Nutzung der Sinne und Vorstellungskraft, eine Beziehung zu Menschen und Dingen
- Erleben von vielfältiger Produktivität, von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung
- Lernen und sich bilden durch kennen Lernen und Wahrnehmen der Welt; Aneignung und Anwendung von Fähigkeiten, und Stolz darauf sein
- Soziales Zusammensein und -gehören, beispielsweise bei gemeinsamer Produktivität
- Kommunikation mit anderen Menschen, die einen mit dem, wie man ist und was man tut, verstehen und wichtig nehmen

Voraussetzungen und Behinderungen von Bildung

Aus dem Recht auf Arbeit und sinnvolle Beschäftigung leitet sich auch das Anrecht ab, sich in diesem Bereich bilden und das Notwendige lernen zu können. Doch reicht es aus, ihnen die entsprechenden Beschäftigungs- und Arbeitsangebote zu geben und die notwendigen Fähigkeiten einzuüben? Nein. Wir müssen die besonderen Bedingungen beachten, unter denen es – auch – für diese Menschen möglich ist, sich zu bilden. Dazu gehören – entsprechend der oben angesprochenen Aspekte dessen, was Menschen brauchen – unter anderem

- Pflege und Therapie als Sorge für das körperlich-seelische Wohlbefinden,
- Unterstützung im sozial-emotionalen und Verhaltensbereich, und
- Hilfen und Anregungen zum Austausch von Informationen und Anliegen, zur Kommunikation.

Menschen sind bio-, psycho-, soziale Wesen, diese Tatsache spiegelt sich darin wider. Das Leben mit einer schweren und mehrfachen Behinderung bedeutet, dass die Menschen in der Regel darauf angewiesen sind, dass auch diese Lebensbereiche besonders beachtet werden. Da sie nicht selbstständig für ihr körperlich-seelisches Wohlbefinden sorgen können, brauchen sie auch hier Assistenz und Unterstützung. Worauf bezieht sich diese? In einem Forschungsprojekt zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Klauß u.a. 2006) gaben die Eltern fast aller Kinder neben einer schweren geistigen Behinderung eine Beeinträchtigung von Stimme und Sprache an. Bei drei Viertel der Schüler (76%) wurden schwere körperliche Behinderungen genannt, häufig auch Sinnesbeeinträchtigungen. Etwa ein Fünftel (21%) braucht medizinische Behandlungen in der Schule und fast die Hälfte (44%) zu Hause. Jedes zehnte Kind benötigt Sondenernährung.

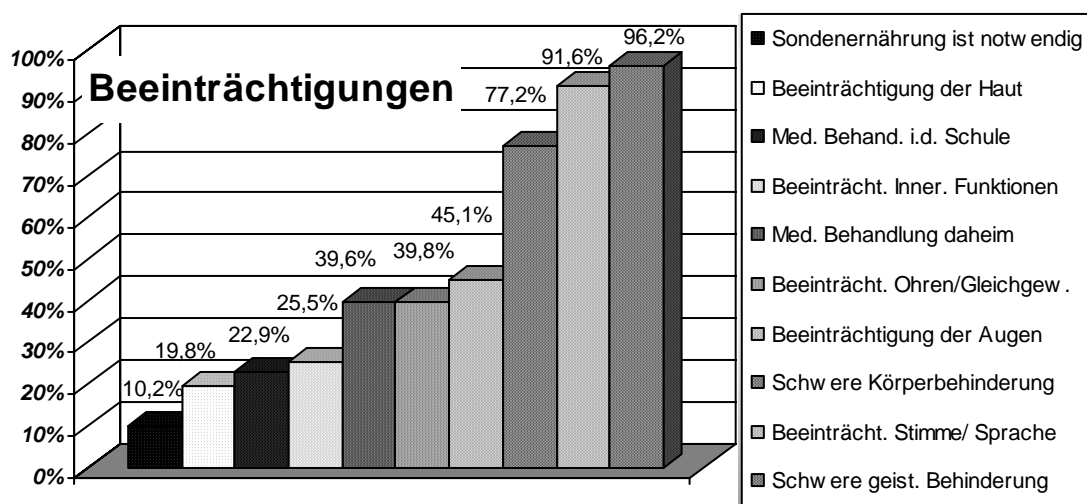


Abb. 1. *Beeinträchtigungen von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Einschätzung der Eltern; N=165)*

Ihre Lebenssituation ist durch eine umfassende Abhängigkeit von anderen Menschen gekennzeichnet. Nach den Angaben der Eltern im o.g. Forschungsprojekt brauchen deren Töchter und Söhne fast alle durchgehend („immer“) Unterstützung und Anregung im Bereich der Alltagsbewältigung (Selbstversorgung). Sehr oft ist regelmäßige Hilfe bei der Bewegung notwendig, meist auch zur sozialen Anpassung und Kommunikation (damit soziale Anpassung und Kommunikation ermöglicht werden), in Bezug auf die Gesundheit sowie deshalb, weil diese Kinder und Jugendlichen (sonst) unter Langeweile leiden würden, weil sie zum Spielen Hilfe benötigen und auffallende Verhaltensweisen entwickelt haben.

Pflege und Therapie als Sorge für das körperlich-seelische Wohlbefinden

Jeder Mensch ist auf Pflege angewiesen, weil er einen Körper hat, weil er ein Körper ist. Wenn die körperlich bedingten Bedürfnisse nicht ge- und beachtet werden, ist er nicht nur in seiner Existenz bedroht. Wenn Hunger und Durst quälen oder wer Schmerzen leidet, für den haben seine unbefriedigten Bedürfnisse Vorrang. Er nutzt kaum Bildungsangebote. Wir nennen Menschen ‚pflegebedürftig‘, wenn sie bei der Sorge für ihr körperlich-seelisches Wohlbefinden auf die Unterstützung anderer Menschen angewiesen sind. Oft bedeutet das auch, dass andere über sie bestimmen, wie, wann und von wem diese Unterstützung erfolgt.

Wer in seiner Beweglichkeit eingeschränkt ist, Orte seiner Wahl nicht selbstständig erreichen und mit Dingen nicht das tun kann, was er möchte, ist an der Bildung und an sinnvoller Tätigkeit behindert. Physiotherapeutische Angebote, aber auch die Ausstattung mit Geräten usw. können dies teilweise kompensieren.

Bei Menschen mit hohem Hilfebedarf sind eine gute Pflege, gute Sorge für die Gesundheit und therapeutische Angebote erforderlich, damit sie von bildenden und Beschäftigungsangeboten profitieren können, deshalb werden diese auch in einer Fördergruppe gebraucht.

Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich

Die gesamte Entwicklung eines Menschen und damit natürlich auch seine Bildung im Bereich beruflich-praktischer Betätigung hängen auch von psychischen und emotionalen Bedingungen und von seinen Möglichkeiten im Bereich des Verhaltens ab. Wenn Menschen sich selbst verletzen, wenn sie andere stören oder angreifen, wenn sie Dinge zerstören oder sich depressiv zurückziehen und unglücklich sind, bleibt ihnen Bildung ebenfalls verschlossen. Die Unterstützung der Menschen in Bezug auf besondere Verhaltensweisen, auf den Umgang mit sich selbst und anderen Personen und Dingen und bei der Bewältigung emotionaler Probleme

wie Angst, Anspannung, Unruhe etc. gehört ebenfalls zu den Voraussetzungen für sinnvolle Beschäftigung und Bildung in diesem Bereich, um die sich eine Förderstätte kümmern wird, will sie die Rechte der Menschen ernst nehmen.

Hilfen und Anregungen zum Austausch von Informationen und Anliegen, zur Kommunikation

Ohne Kommunikation sind Bildung und gemeinsame sinnvolle Beschäftigung nicht möglich. Menschen mit hohem Hilfebedarf zeigen in diesem Bereich besondere Beeinträchtigungen. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass Kommunikation mit ihnen möglich ist, wenn es gelingt, ihre teilweise minimalen Hinweise und spezifischen Ausdrucksformen wahrzunehmen und zu interpretieren. Viele von ihnen können auch von den inzwischen vielfältigen Hilfsmitteln und Formen der so genannten Unterstützten Kommunikation (‚UK‘; vgl. Kirsten 1994) profitieren. Entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen sind deshalb auch in einer Förderstätte unerlässlich.

Bildung für Alle

Wir haben bisher über Voraussetzungen gesprochen, die wichtig sind, damit Menschen an Bildung teilhaben können, sei es schulische oder berufliche. Menschen mit hohem Hilfebedarf brauchen gute Pflege, sie brauchen Menschen, die sie sozial-emotional unterstützen und ihnen Kommunikation ermöglichen, aber das ist nicht genug. Sie brauchen auch Bildung. Die Erarbeitung eines Konzeptes der beruflichen Bildung, das auch Erwachsene mit schwerer und mehrfacher Behinderung einbezieht, steht noch aus. In ihren Grundzügen sollte sie sich allerdings nicht wesentlich von dem unterscheiden, was in der Schule genutzt werden kann, um eine ‚Bildung für alle‘ zu ermöglichen. Die eigentlich sehr alte und bereits von Comenius (1492 - 1570; vgl. Schaller 1991) formulierte Idee, Alle Kinder Alles auf alle Art und Weise zu lehren (vgl. Klauß & Lamers 2003), wird damit als aktuelle Herausforderung an die Pädagogik begriffen. Wie ist es möglich, dass sich alle Menschen, auch solche mit sehr begrenzten kognitiven und motorischen Möglichkeiten, mit den gleichen Bildungsinhalten auseinandersetzen wie ihre Altersgenossen, und sich diese auf ihre Art und Weise zu Eigen machen? Der Ansatz lässt sich kurz so zusammenfassen:

- Idee: Alle können sich gleiche Bildungsinhalte aneignen
- Voraussetzung: Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Voraussetzungen und Zugangsmöglichkeiten

Bildung als Aneignung von Kultur, als doppelte Erschließung

Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen! (GOETHE)

Bildung ist, das ist der Hintergrund von Comenius' Forderung, für Menschen lebensnotwendig. Im Unterschied zum Tier kommen sie nicht mit ihrer mitgebrachten genetischen Ausstattung aus. Sie sind bildungsbedürftig, weil sie als ‚Mängelwesen‘ (Gehlen) zur Welt kommen, die ihre Mängel durch Aneignung von Kultur ausgleichen müssen. Andererseits ist es ihre Stärke, dass sie kulturellen Reichtum entwickeln können. Sie sind darauf angewiesen, das was sie an Wissen und Kompetenzen, aber auch an Einstellungen und Wertorientierungen benötigen, selbst auszubilden.

Der Mensch ist – anders als das Tier – auf zwei unterschiedliche, aber zusammenwirkende Vererbungsprozesse angewiesen, auf biologische und soziale. Was er zum Leben braucht, steht ihm aus zwei Quellen zur Verfügung: Aus dem organischen Erbe, der Phylogenese, und aus dem kulturellen Erbe. Er kann – und muss – auf ein doppeltes Erbe zugreifen und sich dieses aneignen: auf das, was ihm als Möglichkeit in den genetischen Anlagen bereitsteht, und in dem, was Menschen über Jahrtausende an Möglichkeiten der Lebensgestaltung entwickelt haben und was hier als kulturelles Erbe bezeichnet wird (vgl. Leontjew 1977). Die angeborenen Instinkte reichen ihm nicht, das in ihm Angelegte muss er erst ausbilden, in eine ihm entsprechende individuelle Form bringen und sich dadurch wirklich zu Eigen machen. Diesen Prozess bezeichnet der Begriff der Bildung. Sie meint die Entfaltung der eigenen Kräfte durch Aneignung der Kultur, durch die Erschließung des doppelten Erbes (vgl. Klafki 1996). Bildung ist notwendig, weil der Mensch durch die Begegnung mit der Welt und anderen Menschen zum Menschen wird. Er kann nicht instinktgesteuert überleben. Die Kultur enthält eine fast unendliche Vielfalt von Möglichkeiten, wie man sich und die Welt wahrnehmen und verstehen und wie man Bedürfnisse befriedigen kann, wie man Bewegung und Unterhaltung genießen, wie man Zwecke erreichen (Kenntnisse, Fertigkeiten), etwas gestalten und kommunizieren kann.

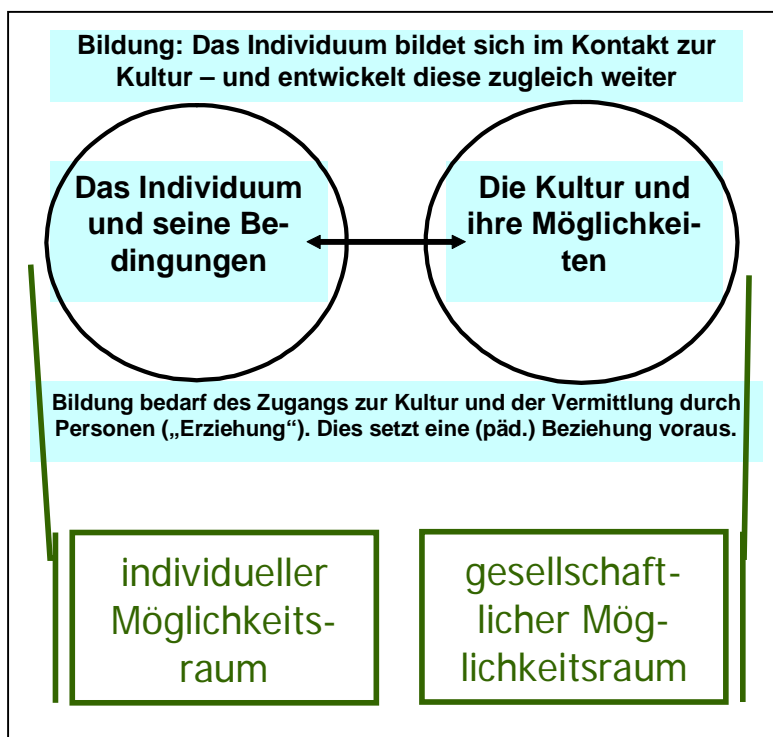


Abb. 2. Der doppelte Möglichkeitsraum

Indem Menschen mit diesen Möglichkeiten in Berührung kommen, sich mit ihnen auseinandersetzen, dabei auch unterstützt werden, eignen sie sich einige dieser Möglichkeiten der Lebensführung an. Was das Individuum als mögliches Wissen, als mögliche Fähigkeit, als möglichen Geschmack, als mögliche Handlungsziele und -motive vorfindet, verändert es bei der Aneignung zugleich entsprechend seiner Bedingungen und in subjektiver Entscheidung. Damit trägt es zur Modifizierung und Weiterentwicklung dessen bei, was es an möglichen Formen des Lebens bereits gibt. Im Bildungsprozess werden also zugleich menschliche Individualität und Autonomie ausgebildet und die Kultur weiterentwickelt.

Das Konzept der Kategorialen Bildung

Theoretisch orientieren wir uns an Klafkis Konzept der kategorialen Bildung (Klafki 1996). Seinem Bildungsbegriff liegt die Metapher der Begegnung zugrunde. Danach ereignet sich Bildung in der Begegnung des Menschen mit der (kulturellen) Wirklichkeit. Bildung ist grundsätzlich zugleich materiale und formale Bildung, wobei die „Aufnahme und Aneignung von Inhalten“ als materiale Bildung immer mit der „Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“ als formale Bildung verbunden ist. Dieser Vorgang bewirkt eine „doppelseitige Erschließung“. Wenn z.B. ein behinderter Mensch im Rahmen der beruflichen Bildung lernt, wie man mit einer Raspel ein Stück Holz bearbeitet, dann bildet er sich formal, er entwickelt eine motorische Fähigkeit. Dadurch alleine ist er allerdings nur einseitig formal gebildet, denn er hat lediglich eine Fähigkeit erworben oder

vielleicht sogar nur antrainiert. Wenn er aber gleichzeitig die Möglichkeit hat, das Holz als für ihn bedeutsamen Gegenstand kennen zu lernen und sich Wissen über das Werkzeug, mit dem er arbeitet oder das Werkstück zu erwerben, z.B. wo das Holz herkommt, welchen Weg es vom Wald bis zum Arbeitsplatz nimmt, in welchen Zusammenhängen es verwendet wird, wie es riecht, wie es sich anfühlt usw., dann bildet sich dieser Mensch auch material. Er erwirbt Wissen über die Welt, über unsere Kultur. Erst wenn beide Aspekte zusammenkommen, findet doppelseitige Erschließung, findet in diesem Beispiel berufliche Bildung im eigentlichen Sinne statt.

Wir gehen bei unseren Überlegungen davon aus, dass sich auch Menschen mit schwerer Behinderung material bilden können, sich also Wissen über die Welt aneignen, es zu etwas ihnen ‚Eigenem‘ machen können. Formale Bildung findet auch heute schon in den Werkstätten und Förder- und Betreuungsbereichen z.B. durch ‚Wahrnehmungsförderung, motorische Förderung oder Förderung der Kommunikation‘ statt, Angebote zur materialen Bildung findet man dagegen eher selten, wobei es durchaus einige positive Beispiele auf den Seiten von Aktion Bildung gibt, die aber wie ich oben ausgeführt habe nicht immer für alle Menschen methodisch umgesetzt werden.

Das folgende Beispiel, das wir für schulischen Unterricht erarbeitet haben, könnte auch für berufliche Bildung relevant sein, weil es um physikalische und technische Zusammenhänge geht. Es belegt unter anderem, wie ein ‚normaler‘ Bildungsinhalt in einer heterogenen Lerngruppe realisierbar ist, also auch unter Einbeziehung von Menschen mit hohem Hilfebedarf.

Am Anfang der Planung eines Unterrichts steht die Auswahl eines Inhalts, also die Frage, womit sich die Lerngruppe inhaltlich auseinandersetzen soll. Wir haben uns für das Thema ‚Energie‘ entschieden, weil es für die Teilnehmer an diesem Unterricht in der gegenwärtigen Lebensphase und in der vermuteten Zukunft in vielfältiger Form Bedeutung hat oder haben wird. So beeinflusst z.B. die Nutzenergie, besonders in Form von Strom, unser tägliches Leben und hat Auswirkungen auf unsere Lebensqualität, etwa in Form des elektrischen Lichtes oder den Nutzung elektrischer Geräte. Elektrische Energie wird in diesen Geräten in Bewegungsenergie umgewandelt. Täglich nutzen z.B. die Menschen in den Werkstätten Gegenstände, die als so genannte Energieumwandler dienen, da eine Energieform in eine andere übertragen wird, z.B. eine elektrische Schleifmaschine, einen elektrischer Rollstuhl usw.

Folgende Themenfelder könnten sich für einen berufsbildenden Unterricht anbieten:

Was ist Energie?

1. In welchen Formen kommt sie vor?
2. Energiereserven der Erde
3. Energiegewinnung (z.B. durch Verbrennung, Bewegung, Wind, Wasser,...)
4. Nutzen von Energie und deren Folgen
5. Energiewirtschaft (Energieverbrauch, Energiekosten, Energiesparen)

Wie man sieht, ist Energie ein sehr komplexes Thema, welches aus der Perspektive verschiedener Bezugswissenschaften betrachtet werden kann. Deshalb ist für unser Vorhaben eine erste Eingrenzung notwendig, in dem wir nachfolgend einen Schwerpunkt auf Energie in Form von Bewegungsenergie und elektrischer Energie sowie deren wechselseitiger Umwandlung legen.

Im Alltag spricht man davon, dass Energie „erzeugt“ oder „verbraucht“ wird – in Wirklichkeit kann man Energie aber nicht „herstellen“ oder „vernichten“. Energie nimmt – innerhalb eines abgeschlossenen Systems – nie ab oder zu. Sie wird immer nur umgewandelt. Dieser Energieerhaltungssatz lässt sich folgender Formel ausdrücken:

$$E = E_p + E_k + U + \dots$$
$$E = \text{konst}$$

Da auch in der Auseinandersetzung mit dem Energieerhaltungssatz verschiedene Themenfelder zur ‚Energieumwandlung‘ möglich wären, ist eine weitere Eingrenzung notwendig, die in diesem Fall darin besteht, dass wir uns mit den Aspekten ‚Elektrizität wird in Bewegung und Bewegung in Elektrizität umgewandelt‘ beschäftigen werden. Zu begründen ist diese Auswahl dadurch, dass den Mitgliedern der Lerngruppe elektrische Energie aus dem Haushalt und aus der Werkstatt bekannt ist. Obwohl diese selbst nicht körpernah sinnlich basal erfasst werden kann, lässt sie sich durch den Betrieb von Geräten oder das Leuchten einer Lampe gut erfahrbar machen. Bewegungsenergie kann durch Selbstbewegung oder das Erleben von Situationen des Bewegtwerdens am eigenen Körper erfahrbar werden. Beide Energieformen bieten sich für das eigene konkret handelnde Ausprobieren an, etwas in Bewegung versetzen.

Als nächstes stellt sich die Frage, welche elementaren Aspekte des Energieerhaltungssatzes für unterschiedliche Mitglieder der Lerngruppe erfahrbar werden können. Folgende Möglichkeiten stehen hier exemplarisch für viele andere:

- Die Bewegung eines Gegenstandes oder Körpers kann durch Zuführung von Energie (z.B. Muskelkraft) beschleunigt werden und durch Wegnahme der Energie verlangsamt werden. Je schwerer der Gegenstand, desto mehr Energie wird benötigt. Für das Betreiben eines Kettcars ist Muskelkraft und spürbare Anstrengung notwendig.
- Durch elektrische Energie (aus der Steckdose oder gespeichert in einer Batterie) kann ein Gerät in Betrieb genommen werden (Leuchten einer Lampe, Fahren eines Fahrzeuges). Dafür ist ein geschlossener Stromkreis (Stromquelle, Leitungsdraht, Verbraucher) notwendig. Die Schließung und Unterbrechung eines Stromkreises kann von Hand (Schalter oder Zusammenhalten von Leitungsdrähten) durchgeführt werden und wird nur durch den Effekt sichtbar.
- Elektrische Energie und Bewegungsenergie stehen in Wechselwirkung zueinander. Elektrizität (Strom) kann in Bewegungsenergie durch den Betrieb von Geräten umgewandelt werden. Ebenso kann Bewegung (erzeugt durch Muskelkraft, Wind, Wasser) in Elektrizität umgewandelt werden.

Es ist wohl deutlich geworden, dass wir uns ausgehend von dem sehr komplexen Thema ‚Energieerhaltung‘, das zunächst in einer sehr abstrakten Formel dargestellt wurde, zunehmend auf etwas Konkretes hin bewegt haben. Während es bei der Formel zum Energieerhaltungssatz von schwierig war, sich dessen Vermittlung an Menschen mit schwerer Behinderung vorzustellen, wird diese Möglichkeit nun viel konkreter. Die hier vorgestellten Überlegungen werden in der Didaktik ‚Elementarisierung‘ genannt. Dabei wird zunächst aus fachwissenschaftlicher Perspektive, hier der Physik, nach den konstitutiven Grundbestandteilen, gleichsam den Bauelementen gefragt, die einen Sachverhalt, hier das Prinzip der Energieerhaltung, konstruieren. Bei unserem Beispiel ging es also darum, elementare und grundlegende Strukturen des Bildungsinhalts ‚Energieerhaltung‘ zu identifizieren.

Wenn die wesentlichen Elemente des Inhaltes geklärt sind, geht es im nächsten Schritt darum, wie und mit welchen Methoden dieser vermittelt werden soll. Die gewählten methodischen Vorgehensweisen müssen den Lernwegen der Menschen, die am Unterricht teilnehmen, angepasst werden. Die methodischen Entscheidungen müssen die individuellen Aneignungsmöglichkeiten der Lernenden berücksichtigen und ihnen entsprechen.

Menschen eignen sich Bildungsinhalte unterschiedlich an. Für jeden werden andere Aspekte eines Inhaltes bedeutsam, das ist in der Individualität und Subjektivität jedes Menschen begründet. Es ist eine Entscheidung jedes Subjekts, was es von den angebotenen Gegenständen zu seinem ‚Eigenen‘ macht.

Wie Bildungsinhalte angeeignet und in die eigene innere geistige Struktur integriert werden, kann von außen zwar angeregt, nicht aber bestimmt, nicht einmal eindeutig erkannt werden. Die Aneignung von Inhalten findet bei jedem Menschen unterschiedlich statt, jeder hat verschiedene Möglichkeiten, zu einem Inhalt einen Zugang zu finden und sich diesen zu Eigen zu machen.

Die Erkenntnis, dass man sich mit einem Inhalt auf sehr unterschiedliche Art und Weise auseinandersetzen und daran bilden kann, hat für Menschen mit schwerer Behinderung eine besondere Bedeutung. Wenn es gelingt, Bildungsinhalte so anzubieten und gemeinsam zu erarbeiten, dass jeder Mensch die ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten dabei nutzen kann, dann ist eine gemeinsame Beschäftigung mit gleichen Inhalten trotz ganz unterschiedlicher Voraussetzungen möglich. Alle können an den gleichen allgemeinen Bildungsinhalten teilhaben

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Aneignungsmöglichkeiten ermöglicht es Menschen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, sich mit gleichen Inhalten zu beschäftigen und sich diese anzueignen. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese für jede Person dieselbe Bedeutung erhalten und dass die Lernenden dabei dasselbe lernen. Die Art der Aneignung entscheidet mit darüber, inwiefern der jeweilige Inhalt für einen Menschen bedeutsam wird und wie dieser sich dabei selbst verändert und entwickelt („doppelseitige Erschließung“).

Wir unterscheiden vier verschiedene Aneignungsniveaus:

- „Basal-perzeptive“ Aneignung meint, dass Menschen die Welt und auch den eigenen Körper und deren Form und Beschaffenheit, deren Veränderung und die darin wirksamen Prozesse erleben, erkunden, kennen lernen und sich zu Eigen machen, indem sie fühlen, schmecken, sehen, riechen, hören und spüren. Das Wahrnehmen ist eine grundlegende, also ‚basale‘ Möglichkeit der aktiven Aneignung, über die jeder Mensch verfügt. Zu den basalen Aneignungsmöglichkeiten gehört auch die der (Selbst-)Bewegung, also die Entfaltung von bekannten und neuen Bewegungsmöglichkeiten und die Freude daran, wodurch auch neue Möglichkeiten der Wahrnehmung der Welt erschlossen werden.
- „Konkret-gegenständliche“ Aneignung meint die aktiv tätige Auseinandersetzung mit der Welt, bei der eine äußerlich sichtbare Aktivität im Umgang mit Dingen und Personen stattfindet. Dazu gehören einerseits die Entdeckung von vielfältigen in der Welt und unserer Kultur vorhandenen Effekten, die Wiederholung der entsprechenden Aktivität und das manipulierende Erkunden von Gegenständen (auch von Tieren und Menschen). Gemeint ist hier aber auch die Ausbildung und Nutzung praktischer Fertigkeiten, wobei man sich an der ‚richtigen‘ (kulturadäquaten) Nutzung von Gegenständen sowie an sozialen Regeln etc. orientiert.
- „Anschauliche“ Aneignung meint, dass Menschen sich von der Welt, von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen und auch vom eigenen Handeln auch ein ‚Bild‘ machen und dass sie anschauliche Darstellungen, Modelle etc. verstehen und zur Auseinandersetzung mit Inhalten nutzen können. Sie können beispielsweise im szenischen und Rollen-Spiel ihre Vorstellungen von Ereignissen und Personen darstellen und mit Hilfe der Anschauung Probleme lösen, auf dieser Grundlage Neues erproben und erkunden sowie etwas nach eigenen Ideen gestalten.
- „Abstrakt-begriffliche“ Aneignung meint, dass Objekte, Informationen, Zusammenhänge nicht nur konkret und anschaulich, bildlich und spielerisch, sondern auch von der Anschauung abstrahiert und begrifflich (mit Hilfe von Symbolen und Zeichen) wahrgenommen, erkundet, erfasst, benannt und verstanden werden. Eine gedankliche Auseinandersetzung mit Inhalten gelingt hier auch ohne konkrete Anschauung, Erkenntnisse können auf rein gedanklichem Wege gewonnen werden.

Aus der Perspektive des Unterrichtenden entsprechen diesen Aneignungsniveaus die Präsentationsniveaus, also der Art und Weise, wie der Inhalt den Lernenden methodisch angeboten wird. So sollte beispielsweise einem schwerbehinderten Menschen, der sich die Welt primär basal-perzeptiv aneignet, der Lerninhalt mit entsprechend basalen Methoden präsentiert werden. Was der Lernende ‚kann‘ und ‚weiß‘, welche Kompetenz und welches Wissen er erwirbt und zeigt, hängt wesentlich davon ab, dass der Lehrende ihm die Möglichkeit eröffnet, sich die Welt auf seinem ‚Niveau‘ anzueignen und sich mit seinen Möglichkeiten zu bilden. Das

Lernangebot im Unterricht muss sich den individuell unterschiedlichen Möglichkeiten der Aneignung anpassen, über die die Lernenden verfügen.

Die folgende Tabelle weist exemplarisch darauf hin, wie bezogen auf das Themenfeld Energie und den Inhalt ‚Energieumwandlung‘ Lernangebote den unterschiedlichen Aneignungsniveaus entsprechend gestaltet werden können.

Aneignungsniveau	Mechanische Energie	Elektrische Energie
Basal-perzeptiv	Bewegungseffekte körpernah erleben, indem man sich selbst bewegt oder bewegt wird Bewegungseffekte körperfern durch Zusehen erleben Durch Eigenbewegung Gegenstände bewegen	Optische Leuchteffekte wahrnehmen, die mit Strom erzeugt werden anbieten
Konkret-gegenständlich	Gegenstände, z.B. ein Fahrrad, werden mit Muskelkraft in Bewegung gebracht	Strom anschalten/ ausschalten Bestandteile eines Stromkreises wie Kabel, Schalter, Birne zeigen und zusammenbauen Stromkreis schließen und den Effekt erleben
Anschaulich	Bewegungswege, beispielsweise zurückgelegte Fahrwege, bildlich verdeutlichen	zweidimensionales Modell eines einfachen Stromkreises zeigen. zeichnen, kleben
Abstrakt-begrifflich	Bewegungen messen, Geschwindigkeiten berechnen	Fachbegriffe eines Stromkreises benennen, zuordnen, schreiben

Das Beispiel sollte verdeutlichen, dass ein anspruchsvoller Physikunterricht im Rahmen der beruflichen Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung grundsätzlich möglich ist. Wir gehen davon aus, dass unsere Überlegungen auch auf andere Inhalte übertragen werden und vielleicht auch in ferner Zukunft, so wie es die UN-Konvention fordert, in integrativen berufsbildenden Zusammenhängen Anwendung finden können. Dies erfordert unter anderem Menschen, die sich entsprechend qualifizieren und in diesem Sinne berufliche Bildungsangebote für Menschen mit schwerer Behinderung realisieren können. Von Einrichtungen erfordert dies die Bereitschaft, sich der beruflichen Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung zu stellen.

Brauchen Menschen mit hohem Hilfebedarf die Eier legende Wollmilchsau?

Was folgt daraus für die Personen, die im Bereich der beruflichen Bildung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gebraucht werden? Welche Kompetenzen, welche Qualifikationen sind nötig, damit diese Menschen hier teilhaben können? Man muss wissen, wie man Arbeitsprozesse gestaltet, Vorrichtungen dafür gestaltet und wie man Fertigkeiten vermittelt. Pädagogische und didaktische Fähigkeiten sind hier ebenso gefragt wie technische. Pflege, Ernährung, Physio- und Ergotherapie, medizinisch-organische Kenntnisse, psychiatrisches und psychotherapeutisches know how und eine Qualifikation zur Förderung der Kommunikation werden gebraucht. Menschen mit hohem Hilfebedarf brauchen das, weil bei ihnen Schlüsselqualifikationen wie Kommunikation, Sorge für das körperliche Wohlbefinden und der Umgang mit Belastungen und Problemen nicht ‚selbstverständlich‘ vorausgesetzt werden können. Sie sind angewiesen auf uns, auf unsere Wahrnehmung, unser Wissen, Können und Engagement in Bezug auf ihr ganzes, auf ihr bio-, psycho- und soziales Menschsein.

Wer ‚schafft‘ das, wer ermöglicht das alles den Menschen? Die bisherige Entwicklung der FuB hat gezeigt, dass es sinnvoll ist, dass das nicht eine/r alleine tut und kann. Sehr vielfältig sind die Professionen, die in den FuB beschäftigt sind. Dabei dominieren (nach Lamers 2008; Lamers/Terfloth 2007, Lamers u.a. 2008; Klauß 2008) die Heilerziehungspfleger/Heilerzieher, die in fast allen (92%) der FuB beschäftigt werden und die Erzieher, die es in 2/3 der einbezogenen Einrichtungen gibt (64%). Dann folgen bereits Personen ohne spezifische Ausbildung: 62% der FuB beschäftigen Zivildienstleistende und junge Menschen im FSJ (im Schnitt jeweils 3,6), und ein Drittel (32%) ebenso viele Personen (3,7 im Schnitt) ohne spezifische Ausbildung, z.B. in 400€Jobs. Häufig arbeiten auch TherapeutInnen in FuB (42% mit durchschnittlich 2,5 TherapeutInnen-Stellen) und Krankenschwestern/pfleger (39% je 2 Stellen). Danach rangieren Heil- und SozialpädagogInnen sowie AltenpflegerInnen, die in weniger als einem Drittel der FuB zu finden sind.

Professionen	Zahl der FuB, die diese Professionen beschäftigen	Durchschnittliche Stellen dieser Profession
Heilerziehungspfleger/Heilerzieher	121	5,3
Erzieher	85	3,9
Zivildienstleistende/FSJ	82	3,6
Krankenschwester/-pfleger	56	2,5
Therapeuten	52	2,1
Sozialpädagogen/Sozialarbeiter mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss	46	1,6
Arbeitserzieher	45	1,9
Personen ohne spezifische Ausbildung (z.B. 400€Jobs)	45	3,7
Heilpädagogen mit Fachschulabschluss	42	1,7
Jahrespraktikanten im Anerkennungsjahr	36	1,5
Altenpfleger	36	2,1
Heilpädagogen mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss	19	1,1
Diplompädagogen mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss	18	1,1
Sozialpädagogen/Sozialarbeiter mit Fachschulabschluss	9	1,0
Andere	76	3,1

Tab. 1 Wie viele Mitarbeiter arbeiten zurzeit in diesem Bereich (vorhandene Stellen)? (FuB-LeiterInnen, N=131)

Es werden also tatsächlich Personen mit ganz unterschiedlichen Qualifikationen eingesetzt. Welche Chancen ergeben sich daraus, und welche Herausforderungen folgen auch daraus, dass hier so viele Professionen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen zusammen wirken?

- Entsprechend vielfältig ist das breite Angebotspektrum in den FuB:
- Bewegung, Selbstständigkeit, Entspannung und Kommunikationsförderung gibt es am häufigsten (<93%)
- Auch Gemeinschaftsaktivitäten, Wahrnehmungsförderung und kreative Angebote gibt es bei mehr als 90% der FuB

Die Bedeutung unterschiedlicher Professionen

Es kann sehr lästig sein, wenn unterschiedlich ausgebildete Menschen zusammen arbeiten. Was dem einen auffällt, das sieht der andere überhaupt nicht. Was die eine vorschlägt, leuchtet dem anderen gar nicht ein. Was beispielsweise Pflegekräften wichtig erscheint, das halten die PädagogInnen für nachrangig, und der Therapeutin stehen die Haare zu Berge, wie wenig alle anderen auf eine gute Sitzposition und Beweglichkeit achten. Manchmal kracht es des

halb im Team, oder es geht gar nichts gemeinsam. Woher kommt das, und weshalb ist das Zusammenwirken verschiedener Professionen dennoch sinnvoll?

Man kann es auf einen einfachen Nenner bringen: Viele Augen sehen Unterschiedliches, viele Hände können Verschiedenes, und damit mehr und besser. Das setzt aber voraus, dass sie ihr ‚Sehen‘, Wissen und Können zusammen führen. Dazu zunächst eine kleine Geschichte:

Die blinden Gelehrten und der Elefant²

[...] fünf weise Gelehrte [...] waren blind [...] Sie] wurden von ihrem König auf eine Reise geschickt und sollten herausfinden, was ein Elefant ist. [...] In] Indien [...] wurden sie von Helfern zu einem Elefanten geführt. [...] Sie standen] nun um das Tier herum und versuchten, sich durch ertasten ein Bild von dem Elefanten zu machen.

Als sie zurück zu ihrem König kamen, sollten sie ihm nun über den Elefanten berichten. Der erste Weise hatte am Kopf des Tieres gestanden und den Rüssel des Elefanten betastet. Er sprach: „Ein Elefant ist wie ein langer Arm.“

Der zweite Gelehrte hatte das Ohr des Elefanten ertastet und sprach: „Nein, ein Elefant ist vielmehr wie ein großer Fächer.“

Der dritte Gelehrte sprach: „Aber nein, ein Elefant ist wie eine dicke Säule.“ Er hatte ein Bein des Elefanten berührt.

Der vierte Weise sagte: „[...] ein Elefant ist wie eine kleine Strippe mit ein paar Haaren am Ende“, denn er hatte nur den Schwanz des Elefanten ertastet.

Und der fünfte Weise berichtete seinem König: „[...] ein Elefant ist wie ein riesige Masse, mit Rundungen und ein paar Borsten darauf.“ [...] Er] hatte den Rumpf des Tieres berührt.

Nach diesen widersprüchlichen Äußerungen fürchteten die Gelehrten den Zorn des Königs, konnten sie sich doch nicht darauf einigen, was ein Elefant wirklich ist. Doch der König lächelte weise: „Ich danke Euch, denn ich weiß nun, was ein Elefant ist: Ein Elefant ist ein Tier mit einem Rüssel, der wie ein langer Arm ist, mit Ohren, die wie Fächer sind, mit Beinen, die wie starke Säulen sind, mit einem Schwanz, der einer kleinen Strippe mit ein paar Haaren daran gleicht und mit einem Rumpf, der wie eine große Masse mit Rundungen und ein paar Borsten ist.“

Die Gelehrten senkten beschämt ihren Kopf, nachdem sie erkannten, dass jeder von ihnen nur einen Teil des Elefanten ertastet hatte und sie sich zu schnell damit zufrieden gegeben hatten.

Unterschiedliche (Menschen-)Bilder

Menschen haben unterschiedliche Vorstellungen von dem, was einen Menschen ausmacht, was ihn charakterisiert. Das zeigt sich auch, wenn es um die Teilhabe von Personen nachdenken, die wir geistig oder gar schwer(st)behindert nennen. Dieses Bild vom anderen Menschen hängt nicht zuletzt von dem ab, was man gelernt hat, von der eigenen Profession.

In der bereits genannten Erhebung haben wir auch untersucht, welches ‚Bild‘ LehrerInnen, TherapeutInnen, Pflegekräften, Schulleiter und Eltern von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung haben. Die folgenden Darstellungen basieren auf den jeweils erstgenannten frei formulierten Beschreibungen aller Professionen.

Am auffälligsten sind die Unterschiede bzgl. der Nennung positiver Eigenschaften. Bei den Eltern ist dies der am häufigsten zuerst genannte Aspekt (42%), während die Pflegekräfte die positiven Eigenschaften nur zu 5% als erstes angeben. Die Therapeuten rangieren hier mit 12%, die SOL und FL ähneln sich und liegen genau im Durchschnitt aller (20% - 22%).

Eltern nennen demgegenüber am seltensten zuerst diagnostische Aspekte (31%), während TH und PF dies häufiger tun (über 40%), SoL und FL liegen unter dem Durchschnitt (je 34%).

Auch Defizite werden von den Eltern (6,2%) am seltensten (als erstes) genannt, von den Pf und TH am häufigsten (17,4%/ 13,6%).

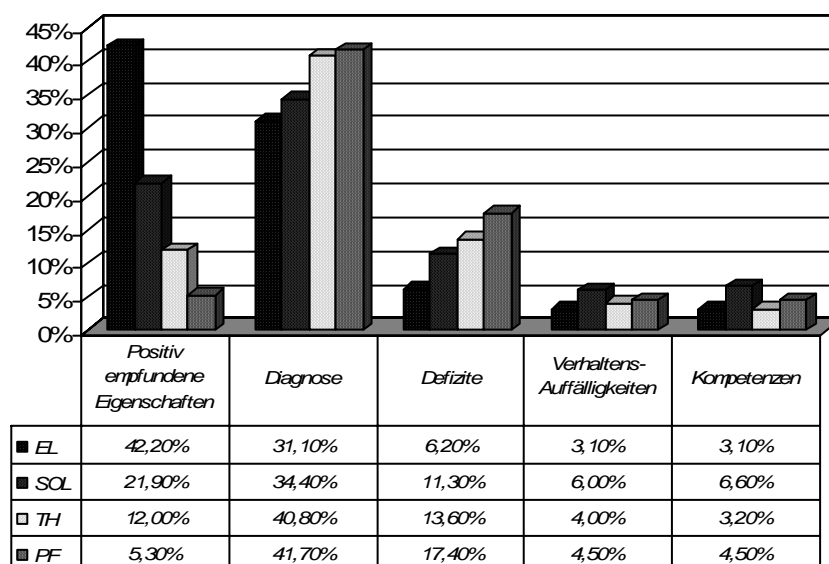


Abb. 3. Erstes Beschreibungsmerkmal bei konkreten Schülern – sortiert nach Personen-
gruppen (Auswahl)

Professionen halten für besonders wichtig, was ihren Stärken entspricht

Wie kommen solche tendenziell unterschiedlichen Sichtweisen zustande? Wie kommt es, dass Eltern vor allem positive Eigenschaften ihrer Kinder nennen, wenn sie diese beschreiben, aber seltener als PädagogInnen, TherapeutInnen und Pflegekräfte ihre Defizite, ihre Diagnose etc.? Warum sprechen die PädagogInnen (FachlehrerInnen und SonderschullehrerInnen) häufiger als die anderen Professionen über Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten? Diese und andere Ergebnisse sprechen dafür, dass jede Profession die Menschen mit schwerer/mehrfacher Behinderung vor dem Hintergrund und aus der Perspektive der eigenen Stärken und der mit der eigenen Rolle verknüpften Kompetenzen sieht.

Worin liegen die besonderen Stärken von Eltern, PädagogInnen etc.? Die Stärke der Eltern ist es, ihr Kind zu lieben, so wie es ist, und es als solches positiv zu sehen. Sie geben ihm emotionalen Rückhalt und beachten vor allem seinen Bedarf an Hilfe und Unterstützung. PädagogInnen geht es mehr als ihnen um Kompetenzen und auch um besonderes Verhalten, das zur pädagogischen Antwort herausfordert. TherapeutInnen und auch Pflegekräfte haben besondere Kenntnisse in Bezug auf die Beeinträchtigungen der Menschen, und sie achten dementspre

chend auf besonders auf die Aspekte, die hier mit dem Begriff der ‚Diagnose‘ zusammengefasst sind. Und welche Stärken haben unausgebildete MitarbeiterInnen? Vielleicht, dass sie den Menschen unvoreingenommen begegnen können?

Auch bei der Erhebung zur Einschätzung des Unterstützungsbedarfs zeigen sich bei verschiedenen Professionen unterschiedliche Tendenzen in Bezug auf das, was für die Menschen mit hohem Hilfebedarf vorrangig wichtig ist. Solche Unterschiede lassen sich in Zusammenhang bringen mit der eigenen Lebens- bzw. Arbeitssituation, aber auch mit Qualifikationen.

Unterschiedliche Sichtweisen zum Selbstverletzende Verhalten

Am selbstverletzenden Verhalten (SVV) lässt sich beispielhaft belegen, dass eine interdisziplinäre Sicht den Menschen in ihrer spezifischen Situation gerecht wird und die Basis dafür bildet, sie adäquat zu unterstützen. Im genannten Forschungsprojekt (Lamers/Klauß 1999) wurde unter anderem gefragt, wie hoch bei den einbezogenen ca. 200 Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung der Unterstützungsbedarf wegen der Gefahr der Selbstverletzung von Eltern (EL), Lehrkräften (Sonderschullehrer SL und Fachlehrer FL), Therapeuten (TH) und Pflegekräften (PF) eingeschätzt wird. Mit den Ergebnissen lassen sich folgende Aussagen begründen: SVV hängt mit

- gesundheitlichen Problemen und anderen besonderen Belastungen; mit
- geringer Kompetenz bei der selbst organisierten Reiz-Wahrnehmung, als mit dem Problem der Langeweile; mit
- geringen kommunikativen Möglichkeiten; mit
- Interaktionsproblemen und autistischem Verhalten; oder mit
- geringen Kompetenzen im Bereich von Fortbewegung oder Selbstversorgung (z.B. bei der Nahrungsaufnahme) zusammen.

Der Hilfebedarf aufgrund von SVV wird signifikant höher eingeschätzt, je mehr Hilfebedarf in den genannten Bereichen angegeben wird.

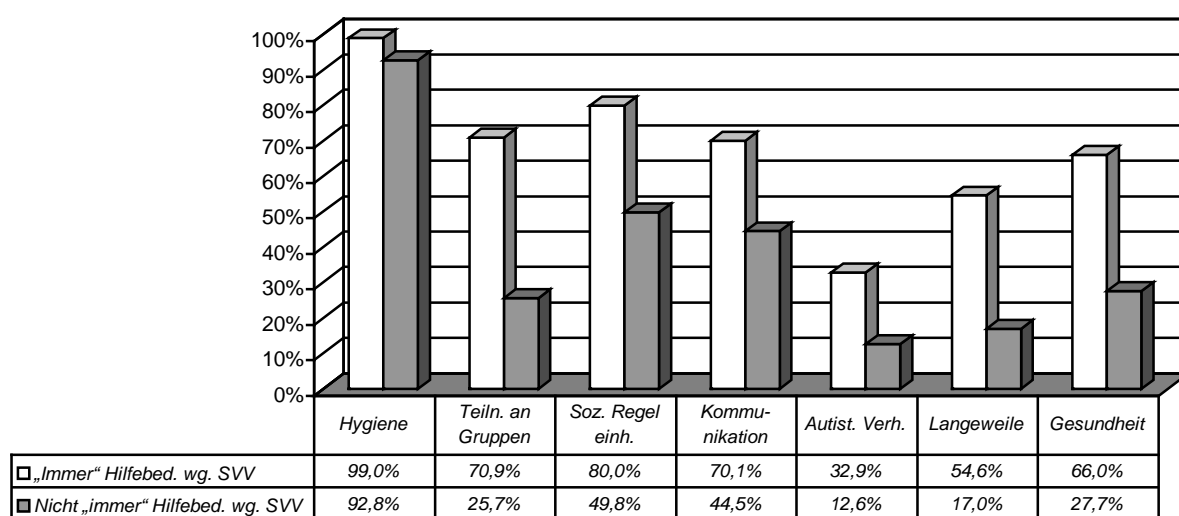


Abb. 4. Zusammenhang von Hilfebedarf aufgrund von SVV und Hilfebedarf in anderen Kompetenzbereichen

An diesem Beispiel lässt sich die Bedeutung der Interdisziplinarität, des Zusammenführens unterschiedlicher veranschaulichen: Wäre in dieser Untersuchung nur von der Hypothese ausgegangen worden, SVV hinge mit gesundheitlichen Problemen zusammen, so wäre dies statistisch bestätigt worden. Gleiches gilt, wenn uns nur der Zusammenhang mit Kommunikationsproblemen interessiert hätte, dann wäre statistisch bestätigt, dass es sich bei SVV „eigentlich“ um ein Kommunikationsproblem (vgl. Fröhlich/Heringer 1997) oder um ein organisches Problem (vgl. Kane/Nößner 2003) oder um einen Aspekt des Autismus (vgl. Busse 2001) handelt. Zusammen genommen sprechen diese Ergebnisse jedoch dafür, dass Menschen mit SVV in der Forschung und in der Praxis Interdisziplinarität brauchen. Sie würden auf einen Aspekt ihres Menschseins reduziert, würde der Genetiker nur Gene, der Neurophysiologe nur Neurotransmitter, der Verhaltenstherapeut nur verstärkende Bedingungen, der Hautarzt nur die Haut - und die Pädagogen nur die Kommunikation oder Kompetenzen im Bereich der Selbstversorgung oder der Unterhaltung untersuchen. Menschen sind sowohl biologische Organismen als auch „reizhungrige“, soziale und kommunizierende Personen. Alle diese Aspekte des Menschseins wirken ständig zusammen. Gleichwohl kann im konkreten Fall eine Bedingung dominieren. Einiges spricht dafür, dass SVV kein einheitliches Verhaltenssyndrom darstellt, sondern dass sich unterschiedliche Bedingungsschwerpunkte unterscheiden lassen, und es sind Kombinationen von Gründen denkbar, die Menschen veranlassen, sich so zu verhalten. Es reicht allerdings nicht, einfach eine ‚Multikausalität‘ anzunehmen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Menschen zugleich organische, psychische und soziale We

sen sind, die zudem zur „Menschwerdung“ der Bildung und Erziehung bedürfen (vgl. Jantzen 2003), ist nach der subjektiven Logik und danach zu fragen, wie diese Bedingungen zusammenhängen (Klauß 2003b). Die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Diagnostik und einer interprofessionellen Kooperation ist damit grundsätzlich belegt.

Die Fragebogenergebnisse zum SVV zeigen, dass die Interpretation beobachtbaren Verhaltens tendenziell professionsabhängig ist. Lehrpersonen, Therapeutinnen und Eltern unterscheiden sich in der jeweiligen Einschätzung, in welchem Umfang die Schüler wegen der Gefahr der Selbstverletzung Unterstützung und Anregung benötigen. Die verschiedenen Personengruppen tendieren also dazu, das, was ein Schüler braucht, aus ihren unterschiedlichen Blickwinkeln wahrzunehmen, beispielsweise vor allem bezüglich seiner körperlichen Situation, seiner sozial-emotionalen Hilfebedürftigkeit, seiner Lernmöglichkeiten etc.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen, was folgt daraus? Notwendig ist es, unterschiedliche Sichtweisen nicht abzuwerten und abzublocken, sondern zu würdigen und in einem Teamprozess zusammen zu führen. Dabei kommen dann ganz unterschiedliche mögliche und für den Umgang mit SVV notwendige Kompetenzen zum Tragen, beispielsweise:

- Beobachten können
- Über mögliche Hintergründe und Zusammenhänge (fachspezifisch) Bescheid wissen
- Beziehungen eingehen können
- Konsequente Ziele verfolgen

Die Kooperation von Pflege und Pädagogik

Probleme und Chancen einer solchen Kooperation zeigen sich im Alltag häufig beispielhaft bei der Kooperation zwischen Pflege und Pädagogik. Eigentlich und abgesehen vom Unterrichts-fach Sport (‚Leibeserziehung‘) und dem eher marginalen Bereich der ‚Gesundheits-erziehung‘ (vgl. Breihecker 1996) befasst sich die Pädagogik kaum mit der Frage des körperlichen Wohlbefindens. Ihre Aufgabe ist die ‚Bildung‘, und dabei scheinen Bildungsangebote im körperlichen Bereich kaum eine Rolle zu spielen.

Dies ändert sich jedoch, wenn PädagogInnen in Kindergärten, Schulen, Wohneinrichtungen und anderen Diensten Menschen begleiten, die darauf angewiesen sind, bei der Befriedigung ihre körperlich bedingten Bedürfnisse und zum Erhalt ihrer Gesundheit umfassende Unterstützung von anderen Menschen zu erfahren. Die bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig vorhandenen Beeinträchtigungen begründen die Notwendigkeit einer ‚guten Pflege‘ durch andere Menschen. Nach den Angaben der Eltern im o.g. Forschungsprojekt brauchen deren Töchter und Söhne fast alle durchgehend („immer“) Unterstützung und Anregung im Bereich der Alltagsbewältigung (Selbstversorgung). Sehr oft ist auch regelmäßige Hilfe bei der Bewegung notwendig sowie in Bezug auf die Gesundheit. Bei Menschen mit hohem Hilfebedarf muss oft viel Zeit darauf verwandt werden, für ihr körperlich-seelisches Wohlbefinden zu sorgen. Sie sind besonders darauf angewiesen, dass die Anliegen der Pflege und der Pädagogik miteinander verknüpft werden.

Pflegesituationen können sehr gut dazu genutzt werden, auch pädagogische Ziele zu verfolgen. Die Förderung der Wahrnehmung, der Bewegung, Selbstständigkeit und Autonomie sowie der Kommunikation kann bei der Körperpflege, bei der Ernährung etc. integriert stattfinden. Das Konzept der Basalen Stimulation (Fröhlich 1991) gibt viele gute Beispiele dafür. Kommunikation sollte zur Pflege immer dazu gehören, und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung kann auch in solchen Situationen gemacht werden, wenn man sie nicht nur pflegerisch definiert.

Ähnliches kann für die Therapie gesagt werden: Sie hat ihr eigenständiges Gewicht, ihre Bedeutung, basiert auf eigenem Wissen und eigener Kompetenz. Aber es ist gut, wenn therapeutisch veranlasste und bedingte Aktivitäten genutzt werden, um umfassendere Ziele zu verfol

gen: Autonomie, Teilhabe an der Kultur (z.B. der Produktivität und Arbeit), der Kommunikation und der Wahrnehmung und Aneignung der Welt.

Wie gelingen Interprofessionalität und Interdisziplinarität?

Wenn man weiß, dass Menschen Unterschiedliches brauchen, Angebote in Bezug auf verschiedene Fähigkeits- und Lebensbereiche beispielsweise, dann möchte man manchmal mehr Hände haben als man hat. Ich vergleiche das gerne mit einem Mobile. Es hat viele Teile, und nur als Ganzes macht es einen Sinn. Alle Teile hängen auch miteinander zusammen. Aber versuchen Sie mal, alle Teile gleichzeitig anzufassen. Das geht nicht. Die eine Kollegin weiß, wie man Wunden versorgt und Gesundheit ermöglicht, der andere kennt sich mit den vielen Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation aus, die dritte hat vor allem gelernt, wie Arbeitsabläufe so gestaltet werden können, dass auch Menschen mit schwerster Behinderung sich als produktiv erleben können, während die vierte das Stehbrett so einrichten kann, dass diese Teilhabe auch über einige Zeit hinweg möglich ist.

Nun könnte man das einfach arbeitsteilig machen: Eine Pädagogin übernimmt die Arbeitsanbahnung, fünf Minuten kommt eine Physiotherapeutin fürs Stehbrett und zehn Minuten jemand vom ambulanten Pflegedienst für den Windelwechsel. Dabei entsteht dann etwas, was vorüber Eltern nach einem Text von Seifert berichten können:

„*Pflegerische Tätigkeiten* nehmen im Schulalltag einen breiten Raum ein. Sie werden von einigen Lehrern teilweise oder ganz an andere Personen delegiert, überwiegend an Zivis, aber auch an Krankenschwestern“ (Seifert 2003, 223). Eine Mutter, deren Tochter eine Schule für Geistigbehinderte besucht, berichtet: „Der Lehrer in der Klasse hat z.B. noch kein einziges Mal mein Kind gefüttert. (...) Da gibt es also Personen, die für diese niederen Arbeiten zuständig sind, und dann gibt es Personen, die sind für die höheren Arbeiten zuständig. (...) Aber ich bin ja dankbar, dass sie meine Tochter noch genommen haben. Darum hab ich nichts gesagt. Aber ich find’s absolut unmöglich.“ (ebd.)

Den meisten von Seifert befragten Eltern ist nicht bekannt, ob pädagogische Förderung in die Pflegetätigkeiten integriert wird, vermutlich sei wenig Zeit dazu, sagen einige. Eine Mutter weiß, dass die Kinder ‚auch schon mal eingecremt oder mit Öl massiert‘ werden. In einigen Klassen wird die Pflege nach Aussage von Eltern nachlässig gehandhabt. Häufiger entstehe der Eindruck, dass das Wickeln nicht regelmäßig geschieht, da ihr Kind häufig nass oder mit anderer Wäsche nach Hause kommt. Zwei Eltern bemängeln, dass ihre Kinder das Korsett, das ihnen am Morgen zu Hause angezogen wird, auch mittags noch tragen - obwohl sie Entspannung benötigen. Besondere Probleme ergeben sich, wenn ein Kind über eine Sonde ernährt wird. Viele Lehrer weigern sich, diese Aufgabe zu übernehmen - das sei Aufgabe von medizinisch ausgebildeten Kräften. Es kostet die Eltern viel Engagement, das Schulrecht auch für diese Kinder einzufordern und gemeinsam mit der Schule nach geeigneten Wegen zu suchen (z.B. über Fortbildung). (Ebd. 228).

Teamarbeit

Diese Beispiele belegen, dass die Chancen, die sich aus der Vielfalt und Mehrperspektivität verschiedener Professionen ergeben, nicht immer genutzt werden. Manchmal hat man eher den Eindruck, die verschiedenen Fachleute zerlegten die Menschen in ihre unterschiedlichen Bedarfe ähnlich wie die Gelehrten in der Geschichte vom Elefanten. Das gut jedoch weder den Teammitgliedern noch den so begleiteten Menschen gut. Was ist demgegenüber effiziente Teamarbeit? Es ist eine Kooperation, bei der

- viele Professionen in ihrem Fachgebiet gut Bescheid wissen,
- und dieses arbeitsteilig in einen gemeinsamen Prozess einbringen,
- der von gemeinsamen Zielen gesteuert wird, und
- bei dem ein Kompetenztransfer stattfindet, sodass

- nicht jeder dasselbe tut, aber alles aufeinander und vor allem auf gemeinsame Ziele bezogen ist.

Teamkooperation orientiert sich am individuellen Bedarf und den Entwicklungsmöglichkeiten der begleiteten Menschen

Worüber wird in Teams geredet? Wir haben in Schulen gefragt, welche Themen Gegenstand der Teambesprechungen sind. Dass es dabei „immer“ um Unterricht und Förderung geht, wird am häufigsten angegeben, allerdings nur von 39% der Teams. Organisatorisches und besondere Vorkommnisse und Verhaltensweisen dominieren bei dem, was „häufig“ angesprochen wird (48%), während pädagogische Aspekte in der Pflege (68%) und Elternarbeit (58%) am ehesten „manchmal“ zum Thema werden – häufig auch nie. Immerhin 14% der Teams befassen sich nie mit pädagogischen Aspekten der Pflege in ihren Teamkonferenzen, 22% nie mit ihrer Teamarbeit und 39% nie mit Schulentwicklung.

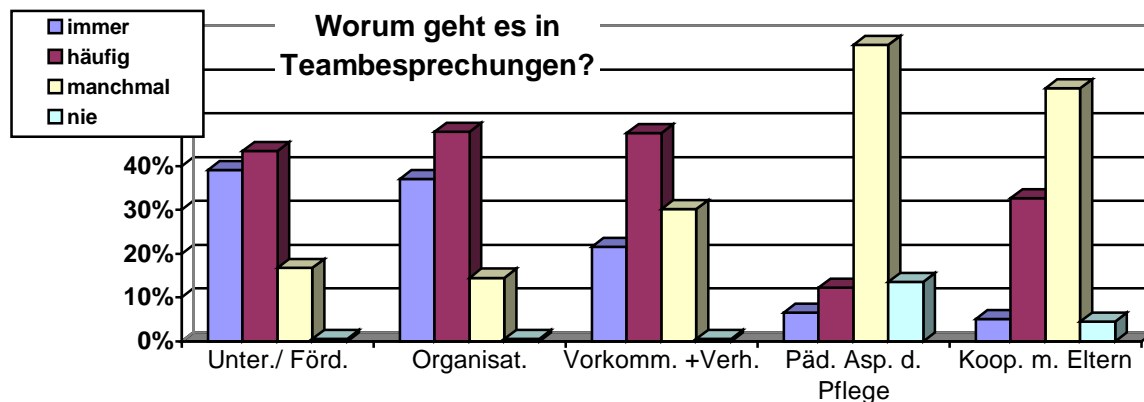


Abb. 5. Themen von Teambesprechungen

Offensichtlich gibt es einen Zusammenhang zwischen den Hauptthemen der Teamgespräche und ihrer Häufigkeit. Teams, in denen besondere Vorkommnisse und Verhaltensweisen, aber auch pädagogische Aspekte in der Pflege immer oder oft besprochen werden, kommen häufiger als andere täglich zusammen, oft aber auch unregelmäßig. Dort, wo vor allem Unterricht und Förderung thematisiert werden, überwiegen demgegenüber die wöchentlichen Treffen.

Es gibt Teams, die sich vor allem dann zum Gespräch treffen, wenn ‚etwas anliegt‘, also ein Problem auftritt, beispielsweise auffälliges Verhalten oder auch Absprachen zur Pflege nötig sind. Es ist anzunehmen, dass sie dann auch vor allem versuchen, aktuelle Probleme zu lösen. Andere befassen sich eher in regelmäßigen Treffen damit, wie sie die Förderung der SchülerInnen planen und organisieren können.

Es ist anzunehmen, dass es auch in FuB ähnliche Unterschiede gibt. Teams, die vor allem die Entwicklungsmöglichkeiten der von ihnen begleiteten Menschen ins Auge fassen und per

spektivisch planen, wie sie diesen gerecht werden können, tun dies kontinuierlich in regelmäßigen Treffen. Andere reden vor allem dann über diese Menschen, wenn es Schwierigkeiten oder Probleme gibt. Da dies oft ad hoc geschieht, sind auch nicht immer alle Professionen beteiligt, sondern nur die, die gerade anwesend sind. Im Interesse der NutzerInnen der FuB liegt es, dass Teams möglichst zielorientiert und perspektivisch kooperieren und zusammenarbeiten.

Teamkooperation braucht gute Rahmenbedingungen

Welche Rahmenbedingungen sind für eine gute Teamkooperation erforderlich? Eine perspektivische, auf Entwicklung und Förderung angelegte Teamarbeit, braucht günstige Rahmenbedingungen. Teams müssen sich oft genug treffen können, Zeit haben und alle ‚wichtigen‘ Personen müssen beteiligt sein. In den FuB scheinen die äußeren Bedingungen ganz gut zu sein. Offenbar sind in der Regel feste Zeiten im Deputat der MitarbeiterInnen vorgesehen, die sie für Vorbereitungen, Teambesprechungen etc. nutzen können und sollen. Nach den Ergebnissen der Erhebung SITAS (Lamers 2008; Lamers/Terfloth 2007, Lamers u.a. 2008; Klauß 2008) stehen dafür durchschnittlich zwei Stunden wöchentlich zur Verfügung, bei einer Variation zwischen einer und fünf Stunden.

Auch die Orientierung der gemeinsamen Arbeit an der Entwicklung und Förderung der behinderten Menschen scheint eine klare Vorgabe zu sein. Schriftliche Förderplanungen (96%) und schriftliche Entwicklungsdokumentationen (92%) gehören zu den fast überall selbstverständlichen Maßnahmen zur Sicherung der Qualität. Zu fragen ist natürlich, inwieweit diese Möglichkeiten immer genutzt werden. Zumindest scheinen sich die Leitungen nicht überall gleichermaßen dafür zu interessieren. Eine regelmäßige Vorlage der Förderplanung und Dokumentationen bei der Leitung erfolgt nur in der Hälfte der FuB (51%).

Förderplanungen und Dokumentation	Prozent
Es werden Förderplanungen schriftlich erstellt.	96,2%
Es werden Entwicklungsdokumentationen geschrieben.	91,7%
Es müssen Planungen und/oder Dokumentationen nach einem vorgegebenen Muster schriftlich erstellt werden.	90,2%
Die Förderplanungen und Dokumentationen über die geleistete Förderung sind mir regelmäßig vorzulegen.	51,5%
Es müssen Planungen und/oder Dokumentationen erstellt werden, die schriftliche Form und der Umfang können jedoch in den Gruppen festgelegt werden.	9,8%

Tab. 2 Inwiefern gibt es für Ihre Mitarbeiter verbindliche Regelungen für das Verfassen von Förderplanungen und Entwicklungsdokumentationen? (Mehrfachnennungen) (FuB LeiterInnen, N=132)

Teamkooperation braucht Kommunikation

Gute Rahmenbedingungen sind wichtig, aber sie reichen nicht aus. Es gibt Teams, die sind gut eingespielt. Die Arbeit läuft routiniert, jede/r kümmert sich engagiert um die behinderten Menschen. Dabei kann der Eindruck entstehen, man müsse nicht miteinander reden – zumindest nicht über die Förderung und Entwicklungschancen der begleiteten Menschen. Doch solche Teams vergeben Chancen, vor allem nicht die, die sich aus der Multiprofessionalität ergeben, aus den unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen. Das muss nicht daran liegen, dass sie nicht genug Zeit haben, um miteinander zu reden. Effektive Teamgespräche zu führen stellt eine Kompetenz dar, die man erlernen und nutzen kann.

An einem einfachen Modell der Gesprächsführung (Klauß 1998) lässt sich zeigen, wie die verschiedenen Perspektiven und damit die unterschiedlichen Stärken der Teammitglieder in einem Gesprächsprozess optimal zusammenfließen und -wirken können. In jeder Beratungsphase sind alle unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen gefragt, sie werden aber auch jeweils durch eine gemeinsame Entscheidung zusammen geführt. Dadurch kommen alle Beteiligten mit ihrer Kompetenz optimal zur Geltung.

Phase 1: Interessensbezug. Das Team trägt zusammen, über welche Person und zu welchen Fragen und Problemen beraten werden soll. Dann entscheidet man sich über das Thema und das Interesse aller daran – beispielsweise ein neues Arbeitsangebot für einen Nutzer des FuB.

Phase 2: Erfahrungsbezug. Es wird geklärt, welche Erfahrungen alle Beteiligten in Bezug auf das Thema gemacht haben – also welche Interessen und Fähigkeiten beim Nutzer bereits beobachtet wurden. Aus unterschiedlichen Beobachtungen entsteht ein gemeinsames Bild.

Phase 3: Erklärungsbezug. Hier werden Wissen und Annahmen zusammengetragen, durch die man beispielsweise klären kann, welche Schwierigkeiten zu erwarten sind, woher diese rühren und wie sie bewältigt werden können. Unterschiedliche Auffassungen werden ausdiskutiert, und man einigt sich auf eine gemeinsame Sichtweise, die nun zur Grundlage für den nächsten Schritt wird. Andere Sichtweisen werden damit nicht abgewertet; falls sich zeigt, dass man auf einem falschen Weg war, können sie später herangezogen werden.

Phase 4: Entscheidungsbezug. Nun werden mögliche Ziele für das konkrete Vorgehen besprochen und entschieden, und es wird schließlich vereinbart, wer was konkret tun wird.

Phase 5: Durchführungsbezug. Das Teamgespräch bleibt nicht folgenlos. Das Besprochene wird gemeinsam umgesetzt, und es wird vereinbart, wann man darüber berät, was gelungen ist und was möglicherweise noch einmal ganz neu bedacht werden muss.

Interdisziplinarität und interprofessionelle Kooperation als Voraussetzung der Bildung

Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen weisen uns darauf hin, dass sie - wie alle anderen auch - soziale, emotionale, wahrnehmende, denkende und auch körperliche Wesen sind. Ihre Bildung kann kaum gelingen, wenn die Pädagogik das nicht beachtet. Das gilt auch für die Bildung, die sie benötigen, um ihr Recht auf Arbeit und sinnvolle Beschäftigung einlösen zu können, das die UN-Konvention ihnen zusichert. Dies erfordert den Einsatz verschiedener Professionen und die Planung und Koordination der gemeinsamen Arbeit. Die unterschiedliche Ausgangslage der Teammitglieder macht regelmäßige Teamgespräche erforderlich, in denen Kenntnisse ausgetauscht und über Sichtweisen und mögliche Vorgehensweisen sachlich diskutiert wird (vgl. KLAUB 2001). Hier sollten Absprachen darüber stattfinden, wie auf der Grundlage biografischer und diagnostischer Erkenntnisse geeignete Vorgehensweisen für die gemeinsame Arbeit geplant, realisiert und reflektiert werden können. Geplante und regelmäßige Teamgespräche sind für eine interdisziplinär orientierte pädagogische Arbeit unerlässlich.

Bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung führen vor allem aktuell auftretende besondere Verhaltensweisen und pflegerische Erfordernisse zur Dominanz einer Form des Handelns, die als „reaktiv“ zu bezeichnen ist. Bei Gesprächen, die vorrangig als Reaktion auf Vorkommnisse oder aktuelle Verhaltensprobleme oder zu alltäglichen Pflegehandlungen stattfinden, bleibt die Bildung eher auf der Strecke. Die Gespräche und das aktuelle Handeln orientieren sich dann eher an dem zur Situationsbewältigung notwendigen „Aufwand“, während der Bedarf und was für den jeweiligen Menschen unter dem Aspekt seiner Bildung, seiner Förderung und auch seiner Lebensqualität notwendig wäre, eine längerfristig angelegte, geplante und regelmäßig mit allen Teammitgliedern durchgeführte Reflexion erfordern würde. Die Qualifikation für solche Gespräche ist deshalb ein wichtiger Aus- und Fortbildungsaspekt, der das Gelingen von Interdisziplinarität ermöglicht. Dann sind gute Bedingungen für die berufliche Bildung aller unter Einschluss von Menschen mit hohem Hilfebedarf gegeben.

Literatur

- Busse, J. (2001): Autoaggression und Autismus: wenn die Kontrolle verloren geht. Ansätze zum Verständnis und zur besseren Bewältigung aus medizinischer Sicht. In: Autismus (52) Oktober, 16-21.
- Fröhlich, A./Heringer, T. (1997): Selbstverletzendes Verhalten von Schülern mit geistiger Behinderung - eine Studie an Sonderschulen in Rheinland-Pfalz. In: Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz 27, Heft 2, 22-40 und Heft 3, 15-30.
- Goffman, E. (1973): Asyle. Frankfurt.
- Jantzen, W. (2003): Natur, Psyche und Gesellschaft im heilpädagogischen Feld. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 59-66.
- Kane, J.F./Nößner, C. (2003): Selbstverletzendes Verhalten und Juckreiz. Eine Herausforderung für die Kooperation zwischen Pädagogik, Psychologie und Medizin. In: Kane, J.F./Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung ihres Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg, 149-176.
- Kristen, U. (1994): Praxis Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel, 5. Aufl.
- Klauß, Th. (1995): Irgendwann kommt die Trennung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, 9, 443-450.
- Klauß, Th. (1998): Gesprächsführung als sonderpädagogische Basiskompetenz. In: Geistige Behinderung 3, 262-286.
- Klauß, Th. (2001): Das GBM-Handbuch zum EDV-gestützten Verfahren zur Gestaltung der Betreuung von Menschen mit Behinderungen. Hrsg. von Klauß, Th./Schumm, H./Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe (BEB). Reutlingen.
- Klauß, Th. (2003a): Bildung und Arbeit für alle. Schule, Tagesstruktur und Werkstatt für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung- In: Zur Orientierung 4, 14-16.
- Klauß, Th. (2003b): Selbstverletzendes Verhalten - weshalb schädigen Menschen ihren Körper? In: Kane, J.F./Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung ihres Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung - Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg, 177-235.
- Klauß, Th. (2003c): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik In: Kane, J.F./Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung ihres Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung - Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg, 39-64.
- Klauß, Th. (2005): Arbeit als Wert für Menschen mit Behinderung – ohne Arbeit wertlos? In: Evangelisches Diakoniewerk Gallneukirchen (Hrsg.): Arbeitswelten von Menschen mit Behinderung. 32. Martinsstift-Symposium 2004. Gallneukirchen, 13-31.
- Klauß, Th. (2006): Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Geistige Behinderung 45, 1, 3-18.
- Klauß, Th. (2008): Teilhabe oder Ausschluss? Die Bedeutung sinnvoller Tätigkeit für Menschen mit hohem Hilfebedarf. Beitrag beim Werkstatttag 2008 in Bremen.
- Klauß, Th./ Lamers, W. (2003): Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Klauß, Th./Lamers, W. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 3. Heidelberg: Universitätsverlag Winter - Edition S. ISBN 3-8253-8307-5, S. 13-28.
- Klauß, Th., Lamers, W. & Janz, F. (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung - eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“ Teil I – Fragebogenerhebung. URL: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6790/>.

- Klauß, Th./ Markowetz, R. (2000): Studierende, Werkstufenschüler und Werkstattmitarbeiter drücken gemeinsam die (Hoch-)Schulbank – Erste Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem integrativen Seminar. In: *Gemeinsam leben* 2, 68-75.
- Kobi, E.E.: Geistigbehindertenpädagogik: Vom pädagogischen Umgang mit Unveränderbarkeit. In: *Geistige Behinderung* 1, 1999, 21-29.
- Lamers, W. (2007): SITAS Projektantrag. PH Heidelberg, unveröff.
- Lamers, W. (2008): Sinn-volle produktive Tätigkeit für Menschen mit schwerer Behinderung zur Partizipation am sozialen und kulturellen Leben. Vortrag auf der Tagung ‚Teilhabe Selbstbestimmung Integration für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung‘ am 05.03.2008 in Herrenberg-Gültstein. Lebenshilfe BW, LAG WfbM, Arbeitskreis Förder- und Betreuungsgruppen Tagesfördergruppen (AFB). Unveröff.
- Lamers, W.; Terfloth, K. & Prokop, I. (2008): Tätigkeit – Produktivität – Arbeit? Nachschulische Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung: Im Druck.
- Nussbaum, Martha C. (2002): Aristotelische Sozialdemokratie: Die Verteidigung universaler Werte in einer pluralistischen Welt - Ein Vortrag für das Kulturforum der Sozialdemokratie, Willy-Brandt-Haus Berlin, 01. Februar 2002 (Aus dem Englischen von Sander W. Wilkens, Berlin). <http://www.kulturforen.de/servlet/PB/menu/1165334/>.
- Schaller, K. (1991 Hrsg.): Comenius, Johann Amos: Pampaedia – Allerziehung. Sankt Augustin.
- Schwager, H. J. (1988): Menschen mit schwersten Behinderungen. Eine Herausforderung für Werkstätten der Diakonie. In: *Zur Orientierung* 1, 30-33.
- Seifert, M. (2003): Schule und Elternhaus - zwei verschiedene Wirklichkeiten. Erfahrungen von Eltern schwerbehinderter Kinder. In: Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 3. Heidelberg: Universitätsverlag Winter - Edition S. S. 223 ff.
- SGB IX: Sozialgesetzbuch IX. Fassung vom 01. 07. 2001.
- Tolmein, Oliver (2009): 'Die deutsche Rechtslage entspricht den Anforderungen...' Die UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Orientierung*, H. 1, S. 17–19.
- UNO (2007): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Deutsche Arbeitsübersetzung.

¹ 1. Die Vertragsstaaten erkennen das gleichberechtigte Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit an; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wurde. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, einschließlich für Menschen, die während der Beschäftigung eine Behinderung erwerben, durch geeignete Schritte, einschließlich des Erlasses von Rechtsvorschriften, um unter anderem

a) Diskriminierung auf Grund einer Behinderung in allen Fragen der Beschäftigung jeder Art, einschließlich der Bedingungen in Bezug auf Rekrutierung, Einstellung und Beschäftigung, Weiterbeschäftigung, Aufstieg sowie sichere und gesunde Arbeitsbedingungen, zu verbieten;

b) das gleichberechtigte Recht von Menschen mit Behinderungen auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen, einschließlich Chancengleichheit, gleiches Entgelt für gleichwertige Arbeit, sichere und gesunde Arbeitsbedingungen, einschließlich Schutz vor Belästigungen, und Abhilfe bei Beschwerden zu schützen;

c) sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen ihre Arbeitnehmer- und Gewerkschaftsrechte gleichberechtigt mit anderen ausüben können;

d) Menschen mit Behinderungen wirksamen Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen;

e) Beschäftigungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt sowie Unterstützung bei der Arbeitssuche, dem Erwerb und der Beibehaltung eines Arbeitsplatzes und beim Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zu fördern;

f) Möglichkeiten für Selbständigkeit, Unternehmertum, die Bildung von Genossenschaften und Unternehmensgründungen zu fördern;

g) Menschen mit Behinderungen im öffentlichen Sektor zu beschäftigen;

h) die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen im privaten Sektor durch geeignete Strategien und Maßnahmen, wie gegebenenfalls Förderprogramme, Anreize und andere Maßnahmen, zu fördern;

i) sicherzustellen, dass am Arbeitsplatz angemessene Vorkehrungen für Menschen mit Behinderungen getroffen werden;

j) das Sammeln von Arbeitserfahrung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durch Menschen mit Behinderungen zu fördern;

k) Programme für die berufliche Rehabilitation, den Erhalt des Arbeitsplatzes und den beruflichen Wiedereinstieg von Menschen mit Behinderungen zu fördern.

² Wikipedia: http://de.wikipedia.org/wiki/Die_blinden_M%C3%A4nner_und_der_Elefant