

**De-Institutionalisieren:
Konzeptionen, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven zwischen
fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit**

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Heilpädagogischen Fakultät
der Universität zu Köln

vorgelegt von Erik Weber
aus Boppard

Köln, 2004

Erster Gutachter: Prof. Dr. Walther Dreher (Köln)
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Wolfgang Jantzen (Bremen)
Tag der mündlichen Prüfung: 26.07.2004

**De-Institutionalisieren:
Konzeptionen, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven zwischen
fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit**

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	10
0 Grundlegende Einleitung.....	12
Teil I - De-Institutionalisieren: Konzeptionen - Historische, paradigmatische und methodologische Impulse	
1 <u>EINLEITUNG</u>	14
2 <u>DE-INSTITUTIONALISIEREN</u>	15
2.1 <u>Problemskizze: De-Institutionalisieren als Notwendigkeit</u>	15
2.1.1 <u>De-Institutionalisieren und/in der 'Geistigbehindertenpädagogik'</u>	19
2.1.2 <u>„Mit den Schwächsten beginnen...“ - oder: Es gibt keinen Rest!</u>	20
2.1.3 <u>Fachwissenschaftlicher Anspruch und institutionelle Wirklichkeit</u>	21
2.1.4 <u>Zusammenfassung</u>	22
2.2 <u>Historische Impulse: Jean Marc Gaspard Itard (1744-1838) und Edouard Séguin (1812-1880)</u>	24
2.2.1 <u>Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)</u>	24
2.2.1.1 <u>Biographische Skizze Jean Marc Gaspard Itards</u>	24
2.2.1.2 <u>Zur Rezeption Itards in der Heil- bzw. Geistigbehindertenpädagogik</u>	25
2.2.1.3 <u>Versuch einer Rekonstruktion der Methoden Itards</u>	27
2.2.2 <u>Edouard Séguin (1812-1880)</u>	30
2.2.2.1 <u>Biographische Skizze Edouard Séguins</u>	30
2.2.2.2 <u>Zur Rezeption Séguins in der Heil- bzw. Geistigbehindertenpädagogik</u>	35
2.2.2.3 <u>Versuch einer Rekonstruktion der Methoden Séguins</u>	37
2.2.3 <u>Itards und Séguins Beitrag zu einer Konzeption des De-Institutionalisierens</u>	38
2.3 <u>Paradigmatische Impulse: Vygotskijs Defektologie in der Kulturhistorischen Schule</u>	39
2.3.1 <u>Lev Seměnovič Vygotskij (1896-1934)</u>	39
2.3.1.1 <u>Biographische Skizze Lev Seměnovič Vygotskijs</u>	41
2.3.2 <u>Zentrale Positionen der kulturhistorischen Konzeption</u>	43
2.3.2.1 <u>Die Entstehung der höheren psychischen Funktionen</u>	44
2.3.2.2 <u>Die Ontogenese des Psychischen</u>	44
2.3.2.3 <u>Interkulturelle Unterschiede der psychischen Funktionen</u>	45
2.3.2.4 <u>Zentrale Positionen der kulturhistorischen Konzeption und ihr Beitrag für eine veränderte Sichtweise des Phänomens 'geistige Behinderung'</u>	47
2.3.3 <u>Zentrale Positionen der Defektologie Vygotskijs</u>	50
2.3.3.1 <u>Allgemeine defektologische Reflexionen bezüglich des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung'</u>	51
2.3.3.2 <u>Das Problem der Kompensation</u>	55
2.3.3.3 <u>Die 'Zone der nächsten Entwicklung' im Kontext defektologischen Denkens</u>	57
2.3.4 <u>Zur Rezeption Vygotskijs in der Heil- bzw. 'Geistigbehindertenpädagogik'</u>	59
2.3.5 <u>Vygotskijs Beitrag zu einer Konzeption des De-Institutionalisierens</u>	61
2.4 <u>Methodologische Impulse: Die materialistische Behindertenpädagogik</u>	63
2.4.1 <u>Materialismus und (Behinderten)Pädagogik</u>	63

2.4.1.1	Methodologische Grundannahmen	65
2.4.1.2	Kulturhistorische Determinanten in der materialistischen Behindertenpädagogik	66
2.4.2	Die soziale Konstruktion von Behinderung	68
2.4.2.1	Das Paradigma der Isolation	69
2.4.2.2	Gewaltverhältnisse	70
2.4.3	Methodologische Konsequenz: Rehistorisierung	75
2.4.4	Der Beitrag der materialistischen Behindertenpädagogik zu einer Konzeption des De- Institutionalisierens	79
2.5	Zusammenfassung	81
Teil II - De-Institutionalisieren: <u>Umsetzungsmöglichkeiten</u> - Do- kumentation, Analyse und Auswertung einer Explorationsstudie		
3	<u>EINLEITUNG</u>	82
4	<u>DIE KONZEPTION DES FORTBILDUNGS- UND BERATUNGSPROJEKTES</u>	83
4.1	<u>Das Institut</u>	83
4.1.1	Allgemeines	83
4.1.2	Historische Entstehung	84
4.1.3	Standort und Lage	84
4.1.4	Architektonische Gegebenheiten	84
4.1.5	Die Wohngruppen	85
4.1.6	Organisationsstruktur	85
4.1.7	Begleitende Dienste	85
4.1.8	Pädagogische Konzeption	86
4.2	<u>Die Gruppe 'Windmühle'</u>	86
4.2.1	Zusammensetzung	86
4.2.2	Räumliche Gegebenheiten	87
4.2.3	Pädagogische Leitlinien	87
4.3	<u>Zusammenfassung</u>	88
4.4	<u>Methodische Grundlegung des Projekts</u>	90
4.4.1	Methoden der qualitativen Sozialforschung und ihre Anwendung im Fortbildungs- und Beratungsprojekt	90
4.4.2	Paradigmen der qualitativen Sozialforschung und ihre Bedeutung im Fortbildungs- und Beratungsprojekt	91
4.5	<u>Die Arbeitsphasen des Projekts</u>	92
4.5.1	Phase I (Workshops)	92
4.5.1.1	Begründung der Auswahl der Themenbereiche der Workshops	92
4.5.2	Phase II (Beobachtungen und deren Auswertung)	94
4.5.3	Phase III (Evaluation)	94
4.6	<u>Mikroanalyse</u>	94
5	<u>DOKUMENTATION DER WORKSHOPS (PHASE I)</u>	96
5.1	<u>Rahmenbedingungen</u>	96
5.2	<u>Workshop I: Menschenbilder - Das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' - Was ist das eigentlich, eine 'geistige Behinderung'?</u>	97

5.2.1	Inhalte	97
5.2.2	Durchführung	100
5.2.3	Evaluation	104
5.2.4	Reflexion des ersten Workshops	104
5.3	Workshop II: Aggressionen: Erscheinungsformen - Entstehungsmodelle - Interventionsmöglichkeiten.....	105
5.3.1	Inhalte	105
5.3.2	Durchführung	105
5.3.3	Evaluation	113
5.3.4	Reflexion des zweiten Workshops	113
5.4	Workshop III: Vom Erklären zum Verstehen - Zur Bedeutung der individuellen Lebensgeschichte zum Verstehen von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen.....	114
5.4.1	Inhalte	114
5.4.2	Durchführung	114
5.4.3	Evaluation	117
5.4.4	Reflexion des dritten Workshops	118
5.5	Workshop IV: Die Bedeutung von Kommunikation in der Arbeit mit Menschen, die wir 'geistig' behindert nennen.....	119
5.5.1	Inhalte	119
5.5.2	Durchführung	119
5.5.3	Evaluation	126
5.5.4	Reflexion des vierten Workshops	127
5.6	Workshop V: Möglichkeiten zur Lebensraumgestaltung für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen.....	129
5.6.1	Inhalte	129
5.6.2	Durchführung	129
5.6.3	Evaluation	131
5.6.4	Reflexion des fünften Workshops	132
5.7	Zusammenfassung.....	133
6	DOKUMENTATION DER TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNGEN (PHASE II).....	134
6.1	Allgemeine Anmerkungen zu den Teilnehmenden Beobachtungen	134
6.2	Beobachtungsphase 2 und deren Auswertung	136
6.2.1	Ergebnisse	136
6.2.2	Allgemeine Beobachtungen und Anregungen	139
6.3	Beobachtungsphase 3 und deren Auswertung	142
6.3.1	Anmerkungen der Mitarbeiterinnen	142
6.3.2	Ergebnisse	143
6.3.3	Allgemeine Beobachtungen und Anregungen	143
6.4	Dokumentation der Auswertung der Teilnehmenden Beobachtungen: Perspektiven	145
6.4.1	Perspektiven bezüglich der betreuten Personengruppe	145
6.4.2	Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Aggressionen“	146
6.4.3	Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Lebensgeschichten“	146
6.4.4	Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Kommunikation“	146
6.4.5	Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Lebensräume“	147
6.4.6	Perspektiven für M.	147
7	EVALUATION: ERGEBNISSE DER PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS (PHASE III).....	149

7.1	<u>Die Problemzentrierten Interviews</u>	149
7.1.1	<u>Problemzentrierung - Gegenstandsorientierung - Prozessorientierung</u>	150
7.1.2	<u>Leitfadiskonstruktion</u>	151
7.1.3	<u>Pilotphase</u>	152
7.1.4	<u>Interviewdurchführung</u>	152
7.1.5	<u>Aufzeichnung</u>	153
7.1.6	<u>Graphische Darstellung des Ablaufmodells der Problemzentrierten Interviews</u>	154
7.2	<u>Ablaufmodell der Auswertung der Problemzentrierten Interviews</u>	155
7.2.1	<u>Die Qualitative Inhaltsanalyse</u>	155
7.2.1.1	<u>Spezifika der Inhaltsanalyse und ihre Widerspiegelung in unserer Auswertung</u>	155
7.2.2	<u>Festlegung des Materials</u>	157
7.2.3	<u>Analyse der Erhebungssituation</u>	157
7.2.4	<u>Formale Charakterisierung des Materials</u>	157
7.2.5	<u>Bestimmung der Analyserichtung</u>	157
7.2.6	<u>Festlegung der Analysetechnik</u>	158
7.2.7	<u>Festlegung der Analyseeinheiten</u>	158
7.2.8	<u>Paraphrasierungen</u>	159
7.2.9	<u>Generalisierung, erste Reduktion und erstes Kategoriensystem</u>	159
7.2.10	<u>Zweite Reduktion und zweites Kategoriensystem</u>	160
7.2.11	<u>Graphische Darstellung des Ablaufmodells</u>	162
7.3	<u>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Hauptfragestellung</u>	163
7.3.1	<u>Neue Impulse</u>	163
7.3.2	<u>Konkrete Anregungen</u>	165
7.3.3	<u>Neue Perspektiven</u>	167
7.3.4	<u>Subsumierbarkeit zum Thema „De-Institutionalisieren“</u>	168
7.3.4.1	<u>Sich Zeit lassen</u>	168
7.3.4.2	<u>Qualität der Arbeit in den Institutionen neu gestalten</u>	169
7.3.4.3	<u>Die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig machen</u>	170
7.3.4.4	<u>Um-Schreiben von Kranken- in Lebensgeschichten - Rehistorisierung wagen</u>	171
7.3.4.5	<u>Abbau von Gewaltverhältnissen</u>	172
7.3.4.6	<u>Neue Formen des Wohnens ermöglichen</u>	175
7.3.4.7	<u>Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen - Arbeit/Tätigkeit ermöglichen</u> ...175	175
7.3.5	<u>Zusammenfassung</u>	176
7.4	<u>Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien</u>	178
7.4.1	<u>Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit</u>	178
7.4.1.1	<u>Verlängertes Engagement</u>	178
7.4.1.2	<u>Peer debriefing</u>	179
7.4.1.3	<u>Analytische Induktion</u>	179
7.4.1.4	<u>Angemessenheit</u>	181
7.4.1.5	<u>Member checks</u>	181
7.4.2	<u>Zusammenfassende Überprüfung</u>	181
8	<u>VERSUCH EINER BEURTEILUNG DES BERATUNGS- UND FORTBILDUNGSPROJEKTES</u>	185
8.1	<u>Beurteilung der Vorbereitungen zum Projekt</u>	185
8.2	<u>Beurteilung der Planung und Durchführung der Workshops</u>	186
8.3	<u>Beurteilung der Beobachtungsphasen und deren Auswertung</u>	186
8.4	<u>Beurteilung der Problemzentrierten Interviews</u>	187
8.5	<u>Beurteilung der Analyseschritte</u>	187
8.6	<u>Beurteilung der Ergebnisse und ihrer Interpretation</u>	188

8.7	<u>Reflexive Gedanken</u>	188
Teil III - De-Institutionalisieren: Perspektiven - Innovieren - Transformieren - Realisieren		
9	<u>EINLEITUNG</u>	192
10	<u>MÖGLICHKEITEN DER AUFHEBUNG KULTURELLER, SPRACHLICHER UND DIALOGISCHER ISOLATION VON MENSCHEN, DIE WIR ‘GEISTIG BEHINDERT’ NENNEN UND DIE IN (GROß)EINRICHTUNGEN LEBEN</u>	194
10.1	<u>Zur Problematik von Verallgemeinerungsprozessen</u>	195
10.2	<u>Möglichkeiten auf paradigmatischer Ebene: Nutzung ‘neuer Nachbarschaften’</u>	196
10.2.1	<u>Das transaktionale Modell nach AITKEN und TREVARTHEN</u>	196
10.3	<u>Möglichkeiten auf wissenschaftstheoretischer Ebene: Disability Studies</u>	198
10.3.1	<u>Grundannahmen der Disability Studies</u>	198
10.3.2	<u>Disability Studies und das Phänomen der sog. ‘geistigen Behinderung’</u>	199
10.3.3	<u>Disability Studies - offene Fragen bezüglich des Phänomens der sog. ‘geistigen Behinderung’</u>	200
10.3.4	<u>Zusammenfassung</u>	202
10.4	<u>Möglichkeiten auf behindertenpädagogischer Ebene: Assistenz und Teilhabe</u>	203
10.4.1	<u>Persönliche Assistenz – assistierende Begleitung</u>	203
10.4.2	<u>Assistenz und das Phänomen der sog. ‘geistigen Behinderung’</u>	204
10.4.3	<u>Folgerungen für konzeptionelle Entwicklungen in Einrichtungen</u>	210
10.4.4	<u>Folgerungen für strukturelle Entwicklungen in Einrichtungen</u>	213
10.4.5	<u>Folgerungen für die MitarbeiterInnen in den Einrichtungen</u>	215
10.4.6	<u>Zusammenfassung</u>	216
10.5	<u>Möglichkeiten auf sozialpolitischer Ebene: De-Institutionalisieren und Interdisziplinarität</u>	217
10.6	<u>De-Institutionalisieren oder Re-Institutionalisieren?</u>	220
11	<u>INNOVIEREN – TRANSFORMIEREN – REALISIEREN: BAUSTEINE FÜR EINE ERWEITERTE KONZEPTION DES DE-INSTITUTIONALISIERENS</u>	222
11.1	<u>Fundamentum</u>	222
11.2	<u>Bausteine auf der Innovationsebene</u>	223
11.3	<u>Bausteine auf der Transformationsebene</u>	224
11.4	<u>Bausteine auf der Realisationsebene</u>	226
11.5	<u>Tabellarische Übersicht: Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens</u>	228
12	<u>RESÜMEE</u>	229
13	<u>LITERATUR</u>	232

14	<u>ANHANG</u>	249
14.1	<u>Interviewleitfaden der Problemzentrierten Interviews</u>	249
14.2	<u>Interview 1</u>	251
14.3	<u>Interview 2</u>	257
14.4	<u>Interview 3, 4, 5</u>	260
14.5	<u>Kategorienbildung der Qualitativen Inhaltsanalyse der Problemzentrierten Interviews</u>	267
14.5.1	<u>Zusammenfassende Inhaltsanalyse – Tabellarische Darstellung der Ersten Reduktion</u>	267
14.5.2	<u>Zusammenfassende Inhaltsanalyse – Tabellarische Darstellung der Zweiten Reduktion</u>	286

Vorwort

„Seit ich höre, hat man mir gesagt, ich sei anders, und ich habe geachtet drauf, ob es so ist, wie sie sagen. Und es ist so, Hochwürden: Ich bin anders. Man hat mir gesagt, wie meinesgleichen sich bewege, nämlich so und so, und ich bin vor den Spiegel getreten fast jeden Abend. Sie haben recht: Ich bewege mich so und so. Ich kann nicht anders. Und ich habe geachtet auch darauf, ob's wahr ist, daß ich alleweil denke ans Geld, wenn die Andorraner mich beobachten und denken, jetzt denke ich ans Geld, und sie haben abermals recht: Ich denk alleweil ans Geld. Es ist so. Und ich habe kein Gemüt, ich hab's versucht, aber vergeblich: Ich habe kein Gemüt, sondern Angst. Und man hat mir gesagt, meinesgleichen ist feig. Auch darauf habe ich geachtet. Viele sind feig, aber ich weiß es, wenn ich feig bin. Ich wollte es nicht wahrhaben, was sie mir sagten, aber es ist so. Sie haben mich mit Stiefeln getreten, und es ist so, wie sie sagen: Ich fühle nicht wie sie. Und ich habe keine Heimat. Hochwürden haben gesagt, man muß das annehmen, und ich hab's angenommen. Jetzt ist's an euch, Hochwürden, euren Jud anzunehmen“ (FRISCH 1999, 80).

Die Erkenntnis, dass wir alle *Andorraner* sind und täglich dazu beitragen, das zu konstruieren, zu erhalten und zu zementieren, was uns *anders* erscheint, soll am Anfang dieser Ausführungen bezüglich eines Feldes, das wir Behinderung nennen, stehen.

Mein eigener Weg der Auseinandersetzung mit diesem Feld begann unvermittelt während der Zeit des Zivildienstes in einer psychiatrischen Klinik. Hier bin ich auf Menschen gestoßen, die als ‚geistig behindert‘ bezeichnet werden, als ‚Langzeithospitalisierte‘ oder schlichtweg als Wesen, die mit einem alltäglichen Verständnis von Mensch-Sein vermeintlich nichts zu tun haben. Hier tauchte dann auch relativ schnell die Frage auf, ob dies denn wirklich so ist und wenn nicht, wie eine Annäherung an dieses Feld, jenseits defizitorientierter Zuschreibungen möglich sein kann. Während des Studiums der Heilpädagogik an der Universität zu Köln ging ich diesen Fragen zunehmend systematischer nach. Ergänzt wurde dieses Nach-Forschen durch die Auseinandersetzung mit der italienischen Psychiatriereform und Integrationspädagogik, die ich im Rahmen eines zweisemestrigen Auslandsaufenthaltes an der Universität Bologna (Italien) intensiv kennen lernen konnte. Diesen Spuren konnte ich vor Ort in verschiedenen Praxisfeldern (Schulen und ambulanten Einrichtungen der sozio-sanitären Hilfe) nachgehen, was während der sich an das Studium anschließenden Tätigkeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Geistigbehindertenpädagogik an der Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln noch durch die Beteiligung an einem zweijährigen europäischen Hochschulkooperationsprojekt in Form von Erfahrungen mit der russischen Heilpädagogik und ihrer institutionellen Praxis erweitert werden konnte.

Hier tat sich für mich ein Weg auf, der zunehmend deutlicher das Phänomen dessen, was wir ‚geistige Behinderung‘ nennen, erklär- und verstehbar machte. Als „Kilometersteine“ auf diesem Weg möchten ich die italienische demokratische Psychiatriereform, verbunden mit dem Namen BASAGLIA, die Materialistische Behindertenpädagogik, verbunden mit den Namen FEUSER und JANTZEN und die Defektologie VYGOTSKIJS nennen.

In dieses komplexe Erkenntnisgebäude wollte ich tiefer eindringen, wollte es erfahrbar machen und im Rahmen einer weitergehenden wissenschaftlichen Arbeit darstellen.

Ich habe es als unabdinglich betrachtet, dass dieses Eindringen, dieses Erfahrbarmachen und dieses Darstellen nur möglich sein kann, wenn ich mich erneut in ein Praxisfeld begeben, in dem sich diese Fragen bündeln. Die Wahl fiel daher auf eine Großeinrichtung der Behindertenhilfe, in die ich diese Erkenntnisse hinein getragen und in Form eines Beratungs- und Fortbildungsprojekts gestaltet habe.

Im Folgenden werden daher meine erkenntnistheoretischen Reflexionen, das von mir konzipierte und durchgeführte Projekt und dessen Auswertung dargestellt. Insgesamt betrachtet, geht es dabei um das **De-Institutionalisieren**.

Ich möchte ein *erweitertes* Verständnis und eine *erweiterte* Konzeption des De-Institutionalisierens vorlegen, in denen mein Verständnis dessen, was als ‚geistige Behinderung‘ bezeichnet wird, nachvollziehbar wird. Denn es ist meine feste Überzeugung, dass wir täglich an der Konstruktion dessen, was als Behinderung bezeichnet wird, beteiligt sind und dass ein Weg, der Alternativen hierzu bieten kann, das De-Institutionalisieren ist.

Auf dem Weg zu diesen Erkenntnissen haben mich viele Personen begleitet, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte:

Nennen möchte ich hier die Bewohner des Hauses II/B der Landesnervenklinik Andernach und meine ehemaligen Kolleginnen und Kollegen dort.

Darüber hinaus mein Gastprofessor an der Universität Bologna, Prof. Nicola Cuomo, dem ich viele kritische und unbequeme Impulse zu verdanken habe.

Meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Seminar für Geistigbehindertepädagogik an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln gilt ein ebenso besonderer Dank, wie den ständigen Impulsgebern, meinem Doktorvater Prof. Dr. Walther Dreher und meinem Zweitgutachter, Prof. Dr. Wolfgang Jantzen.

Den Mitarbeiterinnen und der Leitung der Großeinrichtung, in der ich das Beratungs- und Fortbildungsprojekt durchführen konnte, möchte ich ganz besonders herzlich danken, denn ohne deren Mithilfe, Mitarbeit und deren Mitdenken, wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Meine KollegInnen von der Deutschen Heilpädagogischen Gesellschaft, insbesondere Frau Dr. Monika Seifert und Herrn Dr. Christian Bradl, möchte ich ebenso in diesen Dank einbeziehen, wie meine derzeitigen Kolleginnen und Kollegen in der Wohnberatungsstelle *wohn mobil*, die den Prozess der Verfassens dieser Arbeit mit viel Geduld und Verständnis begleitet haben.

Zuletzt sei noch ein Dank an Timo Nürnberger für die kritische Durchsicht des Manuskripts ausgesprochen.

De-Institutionalisieren: Konzeptionen, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit

0 Generelle Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines nahezu siebenjährigen Prozesses der Auseinandersetzung mit dem Thema De-Institutionalisieren. Beginnend mit ersten Kontakten und Erfahrungen des Autors noch weit vor der Aufnahme des Studiums der Heilpädagogik, zieht sich die Auseinandersetzung mit diesem Thema wie ein roter Faden durch die eigene wissenschaftliche Biographie. Diesen Prozess betrachten wir mit der Vorlage dieser Arbeit noch nicht als beendet, jedoch könnte man es als das vorläufige Ergebnis des eigenen wissenschaftlichen Arbeitens in diesem Themenkomplex bezeichnen.

Ziel ist eine Zusammenstellung von Konzeptionen, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven des De-Institutionalisierens, angesiedelt zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit. Am Ende steht eine eigene, *erweiterte* Konzeption des De-Institutionalisierens als Ergebnis eines mehrere Ebenen umfassenden Transformationsprozesses, der im Verlauf der Arbeit wiedergegeben wird.

Die Arbeit gliedert sich in drei große Teile:

Teil I befasst sich zunächst mit Konzeptionen des De-Institutionalisierens. Dabei geben wir nicht bereits bestehende oder in der Praxis erprobte Konzeptionen wieder, sondern nähern uns dem Thema mittels einer Auseinandersetzung auf historischer, paradigmatischer und methodologischer Ebene.

Der historische Impuls gründet auf den Gedanken, Methoden und Konzeptionen der beiden französischen Wissenschaftler Jean Marc Gaspard ITARD und Edouard SÉGUIN. Beide haben schon im ausgehenden 19. Jahrhundert Grundlagen für das von uns bearbeitete Thema und weit darüber hinaus geschaffen, was wir einleitend beleuchten werden.

Der paradigmatische Impuls kommt von der Kulturhistorischen Schule bzw. der Defektologie VYGOTSKIJS und leitet schließlich über zu unserer Auseinandersetzung mit der Materialistischen Behindertenpädagogik.

Ziel dieses ersten Teiles ist es, grundlegende Aussagen zum Thema des De-Institutionalisierens zusammen zu tragen und die Beiträge der o.g. Autoren bzw. des oben genannten epistemologischen Gedankengebäudes zu dieser Thematik heraus zu arbeiten.

Ziel ist es aber darüber hinaus auch, unsere Grundlagen für das anschließend dokumentierte Fortbildungs- und Beratungsprojekt in einer Großenrichtung der Behindertenhilfe darzustellen, denn die in Teil I präsentierten Inhalte sind in direkter bzw. in transformierter Form in die Konzeption des von uns durchgeführten Projekts geflossen.

Teil II haben wir mit ‚Umsetzungsmöglichkeiten des De-Institutionalisierens‘ überschrieben. Dieser Teil beinhaltet die Dokumentation, Auswertung und Reflexion des von uns konzipierten Beratungs- und Fortbildungsprojekts aus dem Themenfeld des

De-Institutionalisierens, das wir im Zeitraum von einem Jahr für Mitarbeiterinnen einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe durchgeführt haben.

Das Projekt umfasste mehrere Arbeitsphasen, die in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben werden. Zunächst dokumentieren wir fünf Workshops, die wir zu Beginn des Projekts in der Einrichtung im Sinne eines Fortbildungsprojekts gestaltet haben (Phase I). Sodann geben wir einen Überblick über die sich daran anschließende Phase der Teilnehmenden Beobachtungen¹ und deren gemeinsamer Auswertung mit den beteiligten Mitarbeiterinnen in der Einrichtung (Phase II). Die Evaluation dieser Phasen im Sinne abschließend durchgeführter Problemzentrierter Interviews (Phase III) wird in einem weiteren Schritt geleistet. Schließlich werden wir unsere Auswertung des gesamten Projekts, die wir mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse getätigt haben, wiedergeben. Das hiermit gewonnene Kategoriensystem wird beschrieben, analysiert und interpretiert.

Teil II schließt mit einer reflexiven Beurteilung des Beratungs- und Fortbildungsprojekts.

In Teil III setzen wir uns dann mit Perspektiven des De-Institutionalisierens auseinander, indem wir die in Teil I und Teil II der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse und Kategorien auf eine allgemeine Ebene zu transformieren versuchen und durch weitere, bisher nicht berücksichtigte, Aspekte erweitern.

Wir legen damit eine *erweiterte* Konzeption des De-Institutionalisierens vor, die die o.g. Erkenntnisse bündelt, um schließlich zentrale Bausteine für eine Innovations-ebene, eine Transformationsebene und letztlich eine Realisationsebene des De-Institutionalisierens zu nennen. Diese Bausteine bilden im Gesamt die erarbeitete, erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens.

Ein Resümee beendet die vorliegenden Ausführungen, die im Anhang noch durch den verwendeten Interviewleitfaden, die Interviews selbst und durch eine tabellarische Darstellung der im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse getätigten Reduktionen des Interviewmaterials ergänzt werden.

¹ Wir nutzen die Begriffe Teilnehmende Beobachtung, Problemzentriertes Interview und Qualitative Inhaltsanalyse im Sinne eines *terminus technicus* und schreiben sie daher mit Großbuchstaben.

Teil I - De-Institutionalisieren: **Konzeptionen** - Historische, paradigmatische und methodologische Impulse

1 Einleitung

Zu Beginn unserer Ausführungen soll die Auseinandersetzung mit historischen, paradigmatischen und methodologischen Impulsen für eine Konzeption des De-Institutionalisierens stehen.

Wir haben hierzu Impulse ausgewählt, die sich u.E. in ausgewiesener Form dafür eignen, dem Thema des De-Institutionalisierens eine gesicherte epistemologische Basis zu geben.

Die Impulse historischer Art entnehmen wir den Gedanken, Methoden und Konzepten der beiden französischen Wissenschaftler ITARD und SÉGUIN. Ihren Arbeiten sehen wir den ersten ernsthaften Versuch, das Thema De-Institutionalisieren epistemologisch zu begründen. In ITARDS bewusster Ablehnung des sozialen Ortes der Anstalt für seinen Erziehungsversuch und SÉGUIN Forderung nach der Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit, haben wir grundlegende Aspekte für eine Konzeption des De-Institutionalisierens gefunden und werden dies herausarbeiten.

Daran anschließend und darauf aufbauend, liegt mit den Erkenntnissen der Kulturhistorischen Schule bzw. der Defektologie VYGOTSKIJS ein Gedankengebäude vor, das wir als zentral für unsere Ausführungen erachten. Wir werden beide Konzepte, zunächst das Paradigma der sozialen Bedingtheit der höheren psychischen Funktionen und dann das Paradigma der sozialen Konstruktion von Behinderung, beschreiben und die für unser Thema relevanten Aspekte zusammen tragen.

Der methodologische Impuls schließlich wird von der Materialistischen Behindertenpädagogik kommen. Hier fließen u.E. im Sinne eines singulären Beispiels eines Theoriegebäudes innerhalb der Behindertenpädagogik die von uns zuvor beschriebenen Konzeptionen zusammen und werden zu grundlegenden Aspekten einer Sichtweise von Behinderung, die die soziale Bedingtheit dieses Phänomens in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Das Thema des De-Institutionalisierens wird hier zu einem zentralen Thema und wir werden herausarbeiten, wie dies in praxisverändernde Modelle einfließen kann.

Eine Zusammenfassung der berücksichtigten historischen, paradigmatischen und methodologischen Beiträge für eine Konzeption des De-Institutionalisierens wird den ersten Teil der vorliegenden Arbeit beenden.

2 De-Institutionalisieren

2.1 Problemskizze: De-Institutionalisieren als Notwendigkeit

Wir möchten in der folgenden Problemskizze aufzeigen, warum wir eine Konzeption des De-Institutionalisierens für notwendig halten und wie historische, paradigmatische und methodologische Impulse hierzu aussehen können. Wir haben uns bei der Beschreibung dessen, was wir uns unter einer solchen Konzeption vorstellen, für den bisher in der Literatur nicht vorzufindenden Begriff **De-Institutionalisieren** entschieden. In der einschlägigen Fachliteratur ist in diesem Kontext meist von Enthospitalisierung oder von De-Institutionalisierung die Rede. Wir glauben aber, dass der Begriff De-Institutionalisieren geeigneter ist, da er folgendes beinhaltet: Zum einen kann der Begriff De-Institutionalisieren auch als Imperativ verstanden werden. Dies impliziert die Aufforderung, De-Institutionalisieren zu wagen.

Zum anderen enthält der Begriff De-Institutionalisieren unseres Erachtens eine deutlichere Dynamik als der Begriff De-Institutionalisierung und er betont die Prozesshaftigkeit, die wir in allen Konzeptionen des De-Institutionalisierens auszumachen glauben.

Zunächst möchten wir aber einen Schritt zurück machen und aufzeigen, wie sich De-Institutionalisieren vom Enthospitalisieren unterscheidet, wie der Begriff der Institution von uns verstanden wird und welchen Spuren wir in diesem Zusammenhang nachgegangen sind.

DÖRNER (1998c, 32) sieht in dem Begriff Enthospitalisierung ein eher von oben verordnetes Programm und JANTZEN (2000) merkt an, dieser Begriff wecke „Assoziationen zu Hospital und Großeinrichtung“ (ebd., 338) und suggeriere zudem, „dass innerhalb von Großeinrichtungen keine Prozesse von Enthospitalisierung beginnen könnten und dass das Verlassen von Großeinrichtungen zwangsläufig zur Vermeidung von Hospitalisierung führe“ (ebd.). Diese wichtige Differenzierung möchten wir betonen, da wir mit dem von uns durchgeführten Fortbildungs- und Beratungsprojekt in einer Gruppe einer Großeinrichtung (vgl. Teil II der vorliegenden Arbeit) genau dies versucht haben: Die Einleitung eines Prozesses von Enthospitalisierung (oder besser: die Einleitung eines Prozesses des De-Institutionalisierens) innerhalb der Struktur einer Großeinrichtung und die Transformation dieser Erkenntnisse auf eine Ebene außerhalb dieser Großeinrichtung (vgl. Teil III).

DÖRNER (a.a.O.) nennt als mögliche Ziele des von ihm bevorzugten Begriffs der De-Institutionalisierung die Veränderung von Institutionen, nicht von Menschen und merkt an, eine solcherart sich vollziehende Umgestaltung müsse mit dem Ziel einhergehen „dass institutionalisierte Personen selbst auf die Idee kommen können, anderswo zu wohnen“ (ebd.).

Der Begriff der Institution selbst ist schillernd: Wir möchten daher ein längeres Zitat von RAWLS (1975) wiedergeben, um uns dem Begriff anzunähern:

„Unter einer Institution verstehe ich nun ein öffentliches Regelsystem, das Ämter und Positionen bestimmt; mit ihren Rechten und Pflichten, Machtbefugnissen und Schutzzonen u.ä. Nach diesen Regeln sind bestimmte Handlungsformen erlaubt, andere verboten; für den Übertretungsfall sehen sie bestimmte Strafen, Gegenmaßnahmen usw. vor.

Beispiele für Institutionen - oder allgemeiner: soziale Verfahrensweisen - sind Spiele, Riten, Gerichtsverfahren, Parlamente, Märkte, Eigentumssysteme.

Eine Institution kann man sich auf zweierlei Weise vorstellen: einmal als abstrakten Gegenstand, d.h. als mögliche Verhaltensform, die durch ein Regelsystem beschrieben wird; zweitens als Verwirklichung dieses Verhaltens durch bestimmte Menschen in Gedanken und Handlungen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort“ (ebd., 74f.).

Das sich in dem o.g. Zitat abzeichnende Verständnis einer Institution als eine soziale Verfahrensweise spiegelt sich in der fachlichen Auseinandersetzung um ein De-Institutionalisieren innerhalb der Behindertenpädagogik nicht immer in diesem umfassenden und allgemeinen Verständnis wider, sondern der Begriff der Institution meint hier meist schon den bei RAWLS angedeuteten sozialen Ort im Sinne eines Gebäudes, z.B. einer Großinstitution oder konkreter gefasst: einer Anstalt.

Bei einem der Begründer der Diskussion um Konzeptionen des De-Institutionalisierens, Wolf WOLFENBERGER (1971), liest sich dies folgendermaßen:

„What is an institution? Both the 5000-place institution as well as the 5-place hostel are residential services; what makes us apt to label one as an institution, and the other one as something else? Obviously definitions are arbitrary“ (ebd., 14).

Wir stellen fest, dass innerhalb der Diskussion um Konzeptionen des De-Institutionalisierens in der Behindertenpädagogik eine Institution meist im Sinne einer Vollzeit-, Groß- oder Komplexeinrichtung verstanden wird, und dass es bei herkömmlichen Konzeptionen meist um die Überwindung einer speziellen Form des Wohnens, nämlich einem Wohnen in einer anstaltsmäßig organisierten Umgebung, ging.

Eine solcherart existierende Vollzeiteinrichtung wird meist wie folgt charakterisiert:

„... a public or private facility or building(s) providing a constellation of professional services usually on a 24 hour residential basis including those directed toward the care, treatment, habilitation, and rehabilitation of the mentally retarded and has been traditionally separated from the general population“ (GROSSMAN 1977, 144).

Bei GROSSMAN (ebd.) finden wir den sehr interessanten Aspekt der sozialen Isolation solcher Institutionen, die von der allgemeinen Bevölkerung separiert seien. Die Art und Weise, wie eine solche isolierende Lebensumwelt das Leben der dort verbrachten Menschen prägt, ist besonders von zwei Autoren beschrieben worden, die hier Erwähnung finden müssen, Erving GOFFMAN und Franco BASAGLIA.

Auch wenn wir auf die beiden Autoren noch zurückkommen werden (vgl. unsere Auseinandersetzung mit BASAGLIA in Punkt 2.4.2.2), soll hier kurz deren Beitrag für eine Konzeption des De-Institutionalisierens skizziert werden.

GOFFMAN war der Erste, der sich mit den Auswirkungen einer Institution, im Sinne des von ihm geprägten Begriffs der ‘totalen Institution’, beschäftigte. In diesem Zusammenhang ist nicht nur seine Charakterisierung der ‘totalen Institution’ von Inte-

resse, sondern vor allem seine Zusammenstellung von menschlichen Verhaltensweisen, die unter Bedingungen eines Lebens in einer solchen 'totalen Institution' entstehen.

„Sie [totale Institutionen; E.W.] sind die Treibhäuser, in denen unsere Gesellschaft versucht, den Charakter von Menschen zu verändern. Jede dieser Anstalten ist ein natürliches Experiment, welches beweist, was mit dem Ich des Menschen angestellt werden kann“ (GOFFMAN 1972, 23).

GOFFMAN (vgl. ebd., 17ff.) nennt folgende Charakteristika für totale Institutionen:

- STATTFINDEN ALLER ANGELEGENHEITEN DES LEBENS AN EIN UND DERSELBEN STELLE, UNTER EIN UND DERSELBEN AUTORITÄT;
- FÜHREN ALLER PHASEN DER TÄGLICHEN ARBEIT IN UNMITTELBARER GESELLSCHAFT VON SCHICKSALSGENOSSEN;
- EXAKTE PLANUNG ALLER PHASEN DES ARBEITSTAGES, UNTER EINEM SYSTEM EXPLIZITER FORMALER REGELN UND EINEM STAB VON FUNKTIONÄREN;
- VEREINIGUNG DER ERZWUNGENEN TÄTIGKEITEN IN EINEM EINZIGEN RATIONALEN PLAN.

Von herausragendem Interesse sind darüber hinaus, wie bereits angemerkt, GOFFMANS Anmerkungen zu den Überlebensstrategien der von ihm so bezeichneten 'Insassen' in totalen Institutionen. Er weist nach, dass diese Strategien nicht etwa einer biologisch begründbaren Pathologie der Hirnfunktionen zuzuschreiben sind, sondern ihre Entstehung durch die Lebensbedingungen in einer totalen Institution begründet werden müssen. Das solcherart entstehende Verhalten hat demnach soziale Ursachen.

Die von ihm genannten Verhaltensweisen bzw. Überlebensstrategien sind folgende:

- „Rückzug aus der Situation' bis hin zur 'Knastpsychose' und 'Stumpfsinn'“ (ebd., 65);
- „Kompromissloser Standpunkt': der Insasse bedroht die Institution absichtlich, indem er offenkundig die Zusammenarbeit mit dem Personal verweigert“ (ebd., 66);
- „Kolonisierung' (...) Der Insasse nimmt den Ausschnitt der Außenwelt, den die Anstalt anbietet, für die ganze, und aus den maximalen Befriedigungen, die in der Anstalt erreichbar sind, wird eine stabile, relativ zufriedene Existenz aufgebaut“ (ebd., 66);
- „Konversion': Offenbar macht der Insasse sich das amtliche Urteil über seine Person zu eigen und versucht die Rolle des perfekten Insassen zu spielen“ (ebd., 67).

Wir möchten mit GOFFMAN schlussfolgern, dass die oben beschriebenen Verhaltensmuster immer höchst normale und für die Insassen sinnvolle Resultate des Einrichtens in einer Welt der extremen Beschränkungen darstellen. JANTZEN (u.a. 1997a, 367) hat dies wiederholt in Verbindung zu Verhaltensweisen, die man bei (hospitalisierten) Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, vorfinden kann, gebracht. Er geht davon aus, dass ein Großteil der Verhaltensweisen, die wir dieser Personengruppe als ihr eigen zuschreiben, aus oben beschriebenen Strukturen heraus erklärbar sind und keine naturhaften Prozesse darstellen, die man bisher immer mit dem Phänomen einer sogenannten 'geistigen Behinderung' als für sie wesentlich in Verbindung gebracht hat.

JANTZEN (ebd.) bezieht sich in seiner Analyse neben GOFFMAN eben auch auf BASAGLIA (1971) und hier insbesondere mit der Reflektion des von BASAGLIA geprägten Begriffs der „Institutionen der Gewalt“ (ebd., 116). Dabei ist es BASAGLIAS Hauptverdienst, folgenden Grundgedanken geäußert zu haben, dass,

„...wenn der psychisch kranke bzw. behinderte Mensch die einzige Realität ist, auf die wir uns zu beziehen haben, wir uns auf beide Seiten der Realität zu beziehen haben: zum einen darauf, dass es um kranke bzw. behinderte Menschen mit einer eigentümlichen psychopathologischen Problematik geht, die dialektisch und ideologisch entschlüsselt werden muss, und dass es sich 2. um Ausgeschlossene, Geächtete, Opfer von Gewalt handelt“ (vgl. BASAGLIA 1971, 151, zit. nach JANTZEN 1997a, 364).

Sowohl die von GOFFMAN, als auch, in einem anderen historischen und politischen Kontext gewachsene Auseinandersetzung BASAGLIAS mit den Wirkweisen von Institutionen auf die psychischen Strukturen der dort verbrachten Menschen, kann uns, unter Einbezug der Aufarbeitung und Bündelung dieser Auseinandersetzung in behindertenpädagogische Kontexte durch JANTZEN (a.a.O.), eine Matrix liefern, mit deren Hilfe wir in die Lage versetzt werden, Gegenmodelle zu ‘totalen Institutionen’ oder ‘Institutionen der Gewalt’ bzw. zu sich dort vollziehenden, d.h. Verhalten bestimmenden (sozialen) Prozessen zu entwickeln und dies in eine zu schaffende Konzeption des De-Institutionalisierens einfließen zu lassen.

Der im Verlauf der vorliegenden Arbeit noch weiter auszuarbeitende, hier aber bereits zu skizzierende Grundgedanke, ist die Hypothese, dass die soziale Umwelt die psychischen Funktionen des Menschen in entscheidender Art und Weise prägt, ausgestaltet und hervorbringt.

In einer im Sinne GOFFMANS oder BASAGLIAS institutionalisierten Umwelt kann dieses Phänomen nicht erkannt werden bzw. schafft vermeintliche Realitäten, konstruiert Behinderung.

Wie eine Konzeption des De-Institutionalisierens dem entgegenwirken kann, wie dies in einer real existierenden Einrichtung von uns initiiert wurde und welche Schlüsse wir daraus ziehen können, wird im Mittelpunkt der folgenden Auseinandersetzung stehen.

Zunächst möchten wir uns aber noch differenzierter mit Konzeptionen des De-Institutionalisierens auseinandersetzen, indem wir die Diskussion um dieses Feld innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik beleuchten, einen für uns zentralen Aspekt, nämlich den des Einbezugs von Menschen, die wir schwer ‘geistig behindert’ nennen und die oftmals als ‘harter Kern’ bezeichnet worden sind, hinzuziehen und letztlich das bereits im Titel der vorliegenden Arbeit angedeutete Spannungsverhältnis zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit erörtern.

In einem zusammenfassenden Kapitel werden wir dann, aufbauend auf den bisher beschriebenen Aspekten, Kriterien nennen, die unseres Erachtens zentral für jede Konzeption des De-Institutionalisierens sein müssen und die wir für unabdingbar halten.

2.1.1 De-Institutionalisieren und/in der 'Geistigbehindertenpädagogik'

Obschon das Thema des De-Institutionalisierens innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik unseres Erachtens immer noch ein Randdasein fristet, ist es dennoch in einer Vielzahl von Publikationen, die meist auf durchgeführten und wissenschaftlich begleiteten Projekten beruhen, dargestellt. Es sind vor allem zwei Autoren, THEUNISSEN (exemplarisch 1998, 1999 und THEUNISSEN/LINGG 1999) und JANTZEN (exemplarisch 2003a), die sich diesem Thema gewidmet haben. THEUNISSEN eher von einer pragmatischen Ebene aus denkend, JANTZEN, wie noch aufzuzeigen sein wird, indem er die Diskussion um De-Institutionalisieren zum zentralen Bestandteil seiner Allgemeinen Behindertenpädagogik macht.

HOFFMANN (1999) unterscheidet, in Anlehnung an den von THEUNISSEN genutzten Begriff der Enthospitalisierung, zwischen formaler und inhaltlicher Enthospitalisierung, die „jedoch miteinander verzahnt [sind] und [einander] bedingen“ (ebd., 20): Als Aspekte der formalen Enthospitalisierung nennt sie:

- „räumliche, funktionale und organisatorische Integration;
- Dezentralisierung;
- Regionalisierung;
- Schaffung gemeindeintegrierter, bedürfnisorientierter, häuslicher Wohneinheiten;
- Selbstversorgungsprinzip;
- Verwirklichung einer demokratisch-partnerschaftlichen Organisationsstruktur“ (vgl. ebd.).

Als zentrale Aspekte der inhaltlichen Enthospitalisierung nennt sie:

- „soziale, personale und gesellschaftliche Integration;
- Gewährleistung eines normalen Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus und eines normalen Lebenslaufs;
- Mit und Selbstbestimmung der BewohnerInnen;
- Ermöglichung einer angemessenen Beziehung zwischen den Geschlechtern, z.B. Voraussetzungen schaffen für das Zusammenleben von Frauen und Männern, Bejahung von Partnerschaften und Liebesbeziehungen;
- Alltagsbegleitung bzw. Assistenz als Hilfe zur Selbsthilfe;
- Emanzipation und Autonomie entsprechend den jeweiligen Möglichkeiten;
- Beachtung und Respektierung der Person, ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten;
- Arbeits-, Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten außerhalb des Wohnbereichs;
- psychosoziale Angebote zur Bewältigung bzw. Kompensation von psychischen Krisen, Verhaltensauffälligkeiten oder Hospitalisierungssymptomen (z.B. Einzelhilfen oder Praxisberatung zur Bewältigung von Gewalterfahrungen);
- gesundheitsfördernde und -erhaltende Maßnahmen und Hilfen“ (vgl. ebd., 21).

Wir möchten anmerken, dass diese Kriterien unseres Erachtens sehr wenig über den zu gestaltenden Prozess des De-Institutionalisierens aussagen. Auch spiegelt sich hier das Spannungsverhältnis zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit besonders ausgeprägt wider, gerade, wenn wir an die Personengruppe von Menschen, die schwer 'geistig behindert' nennen, denken.

Dies soll nicht bedeuten, dass wir die o.g. Kriterien nicht als wichtig oder als nicht umsetzbar ansehen, jedoch fehlen hier Aussagen, wie Strategien des De-Institutionalisierens (bei HOFFMANN noch Enthospitalisierung genannt) im Verlauf ihrer Durchführung aussehen können und wie sie gestaltet werden müssen, wenn die institutionelle Form der Großeinrichtung überwunden ist. Eine gemeindeintegrierte Form des Wohnens kann ähnliche Strukturen aufweisen wie die einer Wohngrup-

pe in einer Großinstitution. Daher glauben wir, dass die oben beschriebene Diskussion einhergehen muss mit einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen, dem Begriff der sog. 'geistigen Behinderung' und dass eine Konzeption des De-Institutionalisierens eingebettet sein muss in eine Reflektion über den Gegenstand, d.h. eine Auseinandersetzung mit (sozialen) Wirkweisen, die (geistige) Behinderung konstruieren.

JANTZEN (1997a, 360) nennt das die Dialektik von Allgemeinem, Besonderem und Einzelem und merkt an:

„Wer diese Dialektik von Allgemeinem, Besonderem und Einzelem nicht beachtet, ist zum Scheitern verurteilt, denn für Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung gibt es zwar selbstverständlich Grundideen und Grundanforderungen, aber sie muss von Menschen unter besonderen historischen, sozialen, geographischen und persönlichen Umständen realisiert werden und bleibt dadurch dem Einzelnen verhaftet“ (ebd.).

2.1.2 „Mit den Schwächsten beginnen...“ - oder: Es gibt keinen Rest!

Wie im vorangegangenen Punkt bereits angemerkt, ist eine Konzeption des De-Institutionalisierens für uns nur denkbar, wenn wir die Gruppe der Menschen, die wir schwer ‚geistig behindert‘ oder schwerstmehrfach behindert nennen, mit einbeziehen. Wir möchten sogar noch einen Schritt weiter gehen und nicht bei einem bloßen Miteinbeziehen oder Mitbedenken bleiben, sondern unsere Konzeption des De-Institutionalisierens fundamental von diesem Personenkreis her denken, um letztlich beurteilen zu können, ob eine solcherart gedachte Konzeption dem o.g. Personenkreis neue Möglichkeitsräume eröffnen kann oder nicht.

In diesem Sinne denkt auch DÖRNER (2001a), wenn er seinen kategorischen Imperativ auf die Belange einer Arbeit mit Menschen, die wir psychisch krank oder behindert nennen, formuliert:

„Wenn nun Gerechtigkeit nicht formal bleiben, sondern, von Sorge und Verantwortung gesteuert, konkret werden soll, und wenn die von uns immer wieder gewählte Marktwirtschaft mit ihrem Prinzip ‚investieren, wo es sich am meisten lohnt‘ nicht nur zum Überleben der Stärksten führen, sondern ein ausgleichendes soziales Gegenprinzip finden soll, dann könnte eine Art kategorischer Imperativ, dem der Andere als der Letzte mich unterwirft, etwa so lauten: ‚Handle in deinem Verantwortungsbereich so, dass du mit dem Einsatz all deiner Ressourcen an Empfänglichkeit, Verwundbarkeit, Zeit, Kraft, Manpower, Aufmerksamkeit und Liebe immer beim jeweils Schwächsten, Letzten beginnst, bei dem es sich am wenigsten lohnt‘“ (ebd. 98).

Wie in unserer noch folgenden Auseinandersetzung mit der Kulturhistorischen Schule und der materialistischen Behindertenpädagogik aufzuzeigen sein wird, gehen wir davon aus, dass menschliches Leben nur verstanden werden kann als Ergebnis des Einzelnen in seinen sozialen Bezügen und seiner Historizität: In Bezug auf menschliches Leben, das wir behindert nennen, kann das bedeuten, dass Behinderung nur erklärbar sein kann, indem das Individuum in seinem veränderten Verhältnis zur Welt (VYGOTSKIJ) erkannt wird, der Einfluss der umweltbedingten sozialen Größen und Bezüge entschlüsselt wird und es in seiner Geschichtlichkeit gesehen wird. Dabei darf kein Unterschied gemacht werden, wie schwer diese Behinderung wahrgenommen wird, sondern dies gilt, wie bereits erwähnt, für jegliches menschliches Leben. Die Entschlüsselung des sog. >harten Kerns< als Mythos (vgl. JANTZEN 1990b) oder die Aussage, „es gibt keinen Rest“ nebst der Analyse, warum dies so ist (vgl.

FEUSER 1995, RÖDLER; BERGER; JANTZEN 2001), ging immer einher mit dem Versuch, den Menschen als bio-psycho-soziale Einheit zu denken – ein Kosmos, in dem es Pathologie nicht geben kann, sondern nur Variation des im Kern immer Gleichen. Dieses Denken, welches die „Einheit des Menschen in der Menschheit“ (SÉGUIN) konstitutiv voraussetzt, kann sog. harte Kerne oder Restgruppen als Mythen entlarven bzw. durch ein wissenschaftstheoretisch begründetes Gebäude nachweisen, dass es sich verbietet, eine Grenze ‚nach unten‘ zu ziehen, um einer Gruppe von Menschen wesentliche Menschenrechte zu verweigern, nur weil es leichter ist, dieser Gruppe fundamentale menschliche *Eigenschaften* abzusprechen, als dass man versucht nachzuweisen, dass sie diese Eigenschaften ebenso besitzen wie alle anderen.

Ein Verstehen dieser Formen menschlichen Daseins ist möglich (vgl. u.a. JANTZEN 1987, 1990a, 2001c), und wir werden in den folgenden Kapiteln mittels der Auseinandersetzung mit den noch aufzuzeigenden historischen, paradigmatischen und methodologischen Impulsen diesen Spuren intensiver nachgehen.

2.1.3 Fachwissenschaftlicher Anspruch und institutionelle Wirklichkeit

Wir haben gesehen, dass der sich aus den skizzierten wissenschaftstheoretischen Ansätzen ergebende fachwissenschaftliche Anspruch sehr hoch ist. Das Fach, die Disziplin Geistigbehindertenpädagogik, hat u.E. mit dieser oben anvisierten Konzeption ein Gedankengebäude vorzuweisen, welches enorm komplex ist und selbst innerhalb der Fachdiskussion nicht den Stellenwert einnimmt, der ihm u.E. gebührt.

Messen wir die institutionelle Wirklichkeit (und die wollen wir in diesem Zusammenhang ausgedehnt wissen, auch auf die schulische institutionelle Wirklichkeit in der Sonderschule, aber auch in Formen des gemeinsamen Unterrichts!) an dem oben genannten und im weiteren Verlauf noch vertiefend zu erläuternden fachwissenschaftlichen Anspruch, stellen wir sehr schnell fest, dass sich hier ein erhebliches Spannungsfeld auftut.

Das lässt sich u.a. auch in Zahlen darstellen: Laut der Forschungsarbeitsgemeinschaft „Menschen in Heimen“ an der Universität Bielefeld (vgl. 2001), lebt 1% der deutschen Bevölkerung in Heimen, also in einer institutionellen Wohnform im Sinne des von uns oben erläuterten Verständnisses einer Institution. Es gibt in Deutschland ca. 140.000 Einrichtungen der Behindertenhilfe und ca. 660.000 Menschen leben in Alten- oder Pflegeheimen. Demgegenüber stehen aber 80% der Pflegebedürftigen, die sich ein Leben im Heim nicht vorstellen können.

Ein anderer, aber damit eng zusammenhängender Aspekt ist die Tatsache, dass jährlich ca. 15 Mrd. € für die Eingliederungshilfe nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) ausgegeben werden. Davon werden aber nur 3% für die ambulante Sorge ausgegeben, 97% hingegen für stationäre Eingliederungshilfe. Die Forschungsgemeinschaft „Menschen in Heimen“ der Universität Bielefeld hat errechnet, dass bei gleichbleibender Inanspruchnahme im Jahr 2015 ca. 960.000 Menschen im Heim leben werden.

Mit diesen Zahlen ist natürlich noch nichts über die Qualität der Arbeit in diesen Institutionen ausgesagt, ebenso wenig können hieraus Aussagen erhalten werden, wie die Qualität der Arbeit in den ambulanten Einrichtungen aussieht. Wir denken jedoch, dass aus dem oben skizzierten fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und

dem daraus resultierenden Anspruch klar zu erkennen ist, dass ein Leben im Heim, in einer Institution, der menschlichen Entwicklung im seltensten Falle förderlich ist, dass es aber Strategien gibt, diese Heimstrukturen aufzulösen und zu überwinden, wozu das De-Institutionalisieren die Grundlage bildet.

Wir haben uns daher einer institutionellen Wirklichkeit in einem ausgewählten Feld, nämlich einer Großeinrichtung für Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen, gestellt (vgl. Teil II der vorliegenden Arbeit) und denken, dass wir damit einen Beitrag leisten, auf dem Weg, aus dem o.g. *Spannungsfeld* ein *Verstehensfeld* zu machen, ein Stück weiter voran zu kommen.

2.1.4 Zusammenfassung

Wir haben in dieser einleitenden Problemskizze aufzuzeigen versucht, in welchen Zusammenhängen eine Konzeption des De-Institutionalisierens zu denken ist. Wir haben den von uns verwendeten Begriff **De-Institutionalisieren** erklärt, haben uns mit der Problematik des Institutionenbegriffs in der Behindertenpädagogik auseinandergesetzt und anhand der Analysen GOFFMANS und BASAGLIAS, bzw. ihrer Weiterführung durch JANTZEN, beschrieben, wie eine institutionelle Wirklichkeit im Sinne einer *totalen Institution* oder einer *Institution der Gewalt* auf die in diesen Strukturen verbrachten Menschen wirken kann.

Daran anschließend haben wir den Stellenwert der gesamten Thematik des De-Institutionalisierens innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik untersucht und Unterschiede herausgearbeitet (Theunissen \leftrightarrow Jantzen) und aufgezeigt, dass das Thema des De-Institutionalisierens als Grundlagenthema der gesamten Disziplin der Geistigbehindertenpädagogik begriffen werden kann.

Dass dies in engem Zusammenhang mit der Diskussion um den sog. >harten Kern< bzw. vermeintlicher Restgruppen gesehen werden muss, haben wir in einem weiteren Punkt herausgestellt.

Weitergehend haben wir das sich aus dieser Diskussion ergebende Spannungsfeld zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch, der aus den gewonnenen Erkenntnissen resultiert und institutioneller Wirklichkeit, die wir exemplarisch in Teil II der vorliegenden Arbeit beschreiben werden, benannt.

Abschließend möchten wir, in Anlehnung an bzw. als Erweiterung der von DÖRNER (1998c) genannten Prinzipien, neun Kriterien nennen, die u.E. konstitutiv für eine Konzeption des De-Institutionalisierens sind, auch im Sinne einer Transformation des o.g. Spannungsverhältnisses zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit, in ein *Verstehensfeld*.

Wir bleiben an dieser Stelle bei einer zunächst bloßen Benennung, da uns diese Kriterien im Verlauf der vorliegenden Arbeit noch begleiten und am Ende der Auswertung des von uns durchgeführten Fortbildungs- und Beratungsprojekts noch eine zentrale Rolle spielen werden.

Folgende von DÖRNER (1998c) genannte und von uns leicht modifizierte und erweiterte, konstitutive und einer Konzeption des De-Institutionalisierens immanente Kriterien möchten wir nennen:

- **Sich Zeit lassen;**
- **Qualität der Arbeit in den Institutionen neu gestalten;**
- **Die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig machen;**
- **Umschreiben von Kranken- in Lebensgeschichten;**
- **Abbau von Gewaltverhältnissen;**
- **Rehistorisierung wagen;**
- **Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen;**
- **Neue Formen des Wohnens ermöglichen;**
- **Arbeit/Tätigkeit ermöglichen;**

(vgl. DÖRNER 1998c, 37ff.).

2.2 Historische Impulse: Jean Marc Gaspard Itard (1744-1838) und Edouard Séguin (1812-1880)

2.2.1 Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)

ITARDS Bedeutung für die Heil- und Geistigbehindertenpädagogik wird immer wieder benannt (vgl. 2.2.2.2). Dabei wird vor allem hervorgehoben, dass er die sozialen Aspekte, die eine Behinderung mit bedingen, als erster erkannt und hervorgehoben habe. In unserem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist ITARDS Versuch, das Spannungsverhältnis zwischen biologischer Schädigung und den Bedingungen der sozialen Umwelt bei der Konstruktion von Victors Behinderung aufzulösen.

Es ist für unsere Ausführungen umso bedeutender, dass dieser Versuch nicht unter Bedingungen einer Großinstitution gemacht wurde, sondern in einem familienähnlichen Feld. Wir werden aufzeigen können, dass ITARD zentrale und noch heute gültige Aspekte einer Konzeption des De-Institutionalisierens begründet hat.

ITARD bewegt sich in einer Zeit, in der sich eine Richtung der Heilpädagogik herausbildet, die im Gegensatz zu ITARDS Grundgedanken steht und die lange Zeit bestimmend sein sollte. ITARD bewegt sich gewissermaßen in einem Paradoxon: Die Bedeutung der sozialen Umwelten wird von ihm erkannt, aber die sozialen Umwelten werden innerhalb der herrschenden Lehrmeinung nicht *radikal* zu verändern versucht. Wir werden aufzeigen, dass sich, im Gegensatz zu ITARDS Grundannahmen, in dieser Zeit unverrückbare Lehrmeinungen in der Heilpädagogik entwickeln, die bis in unsere Tage wirken und die FEUSER (1995) als Dogmen der Heil- und Sonderpädagogik zusammengefasst hat:

1. Das Dogma der 'Endogenität';
 2. Das Dogma der 'Chronizität' und der 'Therapieresistenz';
 3. Das Dogma der 'Uneinfühlbarkeit' und der 'Unverstehbarkeit';
 4. Das Dogma der 'Lern- und Bildungsunfähigkeit';
 5. Das Dogma der 'Irreversibilität';
 6. Das Dogma der 'Krankheits- bzw. Behinderungsspezifität';
 7. Das Dogma der 'Normalität';
- (vgl. FEUSER 1995, 47ff.).

2.2.1.1 Biographische Skizze Jean Marc Gaspard Itards

Jean Marc Gaspard ITARD wird am 24. April 1774 in Oraison, Basses-Alpes, geboren. Über seine Eltern und seine Kindheit ist wenig bekannt, 1782 kommt er zu seinem Onkel, dem Domherren der Kathedrale von Riez. Hier besucht er das Gymnasium und setzt seine Studien später in Marseille fort. ITARD soll nach dem Willen seines Vaters Bankkaufmann werden, was jedoch nicht gelingt und Itard kehrt für zwei Jahre nach Riez zurück. Durch die Kriegswirren

der Revolutionszeit kommt er nach Soliers in ein Militärhospital, was schließlich dazu führt, dass er Arzt werden möchte. Sein Lehrer, der Anatomieprofessor LARREY, nimmt ITARD 1796 zu sich nach Val de Grâce, wo ITARD eine Stelle als Chirurg antritt. Auf Vermittlung des Abbé und Anstaltsdirektors SICARD, wird ITARD 1800 Chefarzt der Taubstummen-Anstalt in der Rue Saint-Jaques in Paris. Zu dieser Zeit wird der sog. Wildjunge von Aveyron, der später von Itard den Namen Victor erhalten soll, in die Anstalt in der Rue Saint-Jaques gebracht. ITARD erklärt sich bereit, die Erziehung des Jungen zu übernehmen. Er erlangt mittels dieses Erziehungsversuches internationale Bekanntheit, besonders durch das Abfassen zweier Entwicklungsberichte über Victor 1801 und 1806 (vgl. ITARD 1965; MALSON et al. 1972, 114-220). Itard ist zudem als niedergelassener Arzt im Zentrum von Paris tätig und liefert bahnbrechende Neuerungen auf dem Gebiet der Ohrenheilkunde.

„Er weiß um die engen Beziehungen zwischen Hören und Stimmbildung, Sprache und Denken, Kultur und Intelligenz, und gilt daher nicht nur als einer der ersten Erzieher der Taubstummen, sondern auch als der erste Pädagoge der Oligophrenie (...)“ (MALSON et al. 1972, 110).

Den Rest seiner wissenschaftlichen Laufbahn widmet er mehreren Publikationen und setzt sich außerhalb von Paris als niedergelassener Arzt nieder. Sein eigener, mit der Zeit sich verschlechternder Gesundheitszustand veranlasst ihn ab 1832 zu jährlich mehrmonatigen Urlauben und er zieht letztlich auf den Landsitz Beau-Séjour in Passy. ITARD stirbt am 5. Juli 1838 im Alter von vierundsechzig Jahren.

Seinen Einfluss auf die Entwicklung der Heilpädagogik in Europa bis in unsere Tage werden wir noch aufzeigen, ebenso seine herausragende Bedeutung für SÉGUIN (vgl. 2.2.3).

Von nahezu allen Autoren (vgl. MALSON et al. 1972; LANE 1985) wird seine Bedeutung, die er für das wissenschaftliche Arbeiten von Maria Montessori (1870-1952) hatte, hervorgehoben. MALSON (ebd.) geht sogar so weit, ITARDS Einfluss auf den Bereich der Sondererziehung in den USA und der damaligen Sowjetunion anzumerken, indem er u.a. auch auf Alexander LURIIJA verweist (vgl. ebd., 112) - eine Spur, die wir in Kapitel 2.3 wieder aufgreifen werden.

„Es war Itard, der als erster mit dem traditionellen Fachunterricht brach und an dessen Stelle die Erziehung des einzelnen Kindes durch die Interaktion mit einer sorgfältig gestalteten Umwelt setzte. Es war Itard, der als erster eine wissenschaftliche Pädagogik forderte, die auf Philosophie und Medizin beruhte und die Technik der Beobachtung anwandte, mit der die *Idéologie* diese beiden Disziplinen ausgerüstet hatte. Es war Itard, der viele Stunden damit verbrachte, die spontanen Äußerungen seines Schülers sowohl in der Natur wie in der Gesellschaft zu beobachten und der, die Vorschriften der Geistesmedizin befolgend, die Umwelt des Kindes derart gestaltete, dass sie dessen Bedürfnissen entsprach und sie gleichzeitig formte. Und es war Itard, der Condillacs Modell der Entwicklung des Intellekts übernahm und als erster ein Programm der Sinneserziehung schuf“ (LANE 1985, 324).

2.2.1.2 Zur Rezeption Itards in der Heil- bzw. Geistigbehindertenpädagogik

Es gibt kaum eine Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, die nicht auf ITARD bezug nimmt (vgl. z.B. SPECK 1979, 1990; MÜHL 1991²;

FORNEFELD 2000). Ebenso finden wir seine Spur in fast allen historischen Monographien der Disziplin (vgl. exemplarisch MÖCKEL et al. 1997). ITARDS Bedeutung wird hauptsächlich in der Betonung der Schulung der Sinne im Erziehungsgeschehen gesehen. So fasst MÜHL 1991² etwa zusammen:

„Es war der Beginn der ‘physiologischen Erziehung’, deren Basis die Erweckung der Sensibilität der Sinne durch starke Reize, also eine Sinnesschulung darstellte“ (MÜHL 1991², 11).

SPECK (1979) hebt einen anderen Aspekt hervor und betont die Bedeutung des Sozialen in ITARDS Gedanken und Methoden:

„Dabei ging er von der für damalige Ansichten erstaunlichen Annahme aus, dass die Ursache für das verwilderte Verhalten des Jungen in sozialer und pädagogischer Vernachlässigung zu suchen sei, und das deshalb durch gezielte Übungen und soziale Zuwendung eine soziale Eingliederung und eine Förderung der Intelligenz zu erreichen sei. Die - wenn auch begrenzten - Erfolge gaben Itard prinzipiell Recht“ (SPECK 1979, 58).

In einem späteren Werk fasst SPECK (1990) seine Anmerkungen knapper:

„In Frankreich gelang es 1798 dem Arzt *Dr. Itard*, einem verwilderten, geistig behinderten Knaben durch sorgfältige pädagogische Maßnahmen zu einem erstaunlichen Grad von sozialer Anpassung zu verhelfen“ (SPECK 1990, 16).

Er betont hier den Aspekt der Schulung der Sinne und gibt ein prominentes Beispiel für ITARDS Fortschritte an:

„Systematische Sinnesschulung und gemüthafte Bildung trugen zu dem Erziehungserfolg wesentlich bei. Der Junge konnte schließlich mit *Dr. Itard* in Pariser Restaurants speisen,...“ (ebd.).

SPECK spricht aber auch von „überzogene[n] Zielsetzungen und Hoffnungen....“ (ebd.), denen ITARD begegnet sei. FORNEFELD (2000) schließlich widmet sich ebenfalls ITARD,

„...der über fünf Jahre ‘Victor’ oder das ‘Wildkind von Aveyron’ mit pädagogischen Mitteln zu kultivieren versuchte“ (FORNEFELD 2000, 33).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den Schriften der Heil- bzw. Geistigbehindertenpädagogik ITARD relativ oberflächlich gewürdigt wird. Seine weit in die Zukunft reichenden Ideen bezüglich des Einbezugs der Sinne in der Erziehung und seine noch bedeutendere Sicht auf die Bedeutung der sozialen Umwelten im pädagogischen Prozess werden zwar gesehen, eine differenziertere Auseinandersetzung mit seinen Methoden unterbleibt aber vielerorts. Lediglich MÖCKEL et al. (1997) geben ITARDS ‘Gutachten über die ersten Entwicklungen des Victor von Aveyron’ von 1801 in ganzer Länge wieder und geben damit einen Einblick in Details bezüglich ITARDS Methodik. Fundamentale Kritik kommt eher aus dem Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. etwa MALSON et al. 1972), auf die wir aber nicht genauer eingehen werden.

2.2.1.3 Versuch einer Rekonstruktion der Methoden Itards

„Nur im Rahmen der Gemeinschaft kann der Mensch die große Aufgabe, die ihm von der Natur zudedacht wurde, erfüllen, und ohne die Zivilisation wäre er eines der schwächsten und unbegabtesten Lebewesen“ (ITARD 1965, 17).

Diese Aussage ITARDS, der zweite Satz in seinem Vorwort zu dem ersten Bericht über den sog. Wildjungen von Aveyron, lässt bereits erkennen, wie Itard in erster Linie denkt. 'Nur im Rahmen der Gemeinschaft' kann heißen: Nur in sozialen Bezügen. Und diese sozialen Bezüge gilt es solcherart zu gestalten, dass Entwicklung ermöglicht wird. ITARD nennt es Erziehung. Bedeutend erscheint hier aber zunächst nicht so sehr, *wie* es vonstatten geht, sondern *dass* es geht. ITARD wendet sich damit ausdrücklich gegen den pessimistischen Blick vieler seiner (medizinischen) Kollegen zu dieser Zeit.

„Pinel berichtet hierauf noch verschiedene, in Bicêtres gesammelte Geschichten von Kindern, welche vollständig idiotisch waren. Er zog zwischen diesen Unglücklichen und dem Knaben, der uns beschäftigt, die schärfsten Vergleiche und kam zum Ergebnis einer absoluten Identität zwischen den jungen Idioten und dem Wilden von Aveyron. Diese Tatsache führte logischerweise zu dem Schluss, dass ein Mensch, der mit dieser bis jetzt unheilbaren Krankheit behaftet ist, keiner irgendwelchen gesellschaftlichen Einordnung und Erziehung fähig sei“ (ITARD 1965, 24f.).

Daher kommt ITARD zu folgender Aussage:

„Ich teile diese Ansicht keineswegs und schöpfte immer noch einige Hoffnung trotz der Wahrheit der Schilderung und der Richtigkeit der Vergleiche. Ich gründete meine Hoffnung auf die Betrachtung einerseits der Ursache und andererseits der Heilbarkeit dieser scheinbaren Idiotie“ (ITARD 1965, 25).

Wir werden an anderer Stelle noch zu untersuchen haben, welche Rolle bei PINELS Beobachtungen, die ITARD zwar *wahr* und *richtig* nennt, sie aber dennoch nicht teilt, die Anstalt Bicêtre spielt, da dies für unsere weiteren Überlegungen von großer Bedeutung ist.

Um ITARDS Methoden verstehen zu können, ist ein Blick auf die Gesellschaftsformen im ausgehenden 18. und dem beginnenden 19. Jahrhundert notwendig.

Die zu beschreibende Zeit ist geprägt durch den Übergang der Wirtschaftssysteme von einer agrarisch geprägten, hin zu einer industriellen Produktion, im allgemeinen auch als die *Industrielle Revolution* bezeichnet. DÖRNER (1993³) spricht in diesem Zusammenhang von folgenden Erfordernissen:

1. „Kapital für die großen Investitionen zur Erstellung einer Fabrik,
2. technische Erfindungen,
3. Verfügbarkeit einer wachsenden Zahl geeigneter Arbeiter, da die Wirtschaft sich jetzt zunehmend nach Marktgesichtspunkten entwickelte. Und
4. (...) die Bürger [mussten] sich durch die bürgerliche Revolution vom staatlichen Zwang befreit haben, um als freie Privatunternehmer durch freie Arbeitsverträge über freie (nämlich jetzt nicht mehr ständisch geschützte) Arbeiter verfügen zu können“ (ebd., 21).

Diese Gesellschaften benötigten mit der Zeit immer mehr Arbeitskräfte, die vernünftig, berechenbar, brauchbar und anpassungsfähig an das neue Sys-

tem und seine Normen sein mussten. Mit diesem Prozess einher ging die Entstehung derjenigen Gruppen dieser Gesellschaften, die alle diese Fähigkeiten scheinbar nicht besaßen: Die Armen, die Irren (einschließlich der Schwachsinnigen), die Asozialen, d.h. alle, die „grundsätzlich ‘fragwürdig’ geworden [waren]“ (ebd., 21).

Und hier beginnt auch der für unsere Ausführungen so bedeutsame Prozess der systematischen Unterbringung dieser Gruppen in spezialisierte Institutionen:

„Im Zuge dieses Prozesses wurden zunehmend systematisch für unbrauchbare Alte Altersheime errichtet, für Pflegebedürftige Pflegeheime, für unversorgte oder störende Kinder Waisenhäuser und Kindergärten, für geistig Behinderte Idiotenanstalten, für Arbeitsscheue Arbeitshäuser, für Straffällige zum ersten Mal eigene Gefängnisse und für die Verrückten Irrenanstalten“ (DÖRNER 1993³, 23).

DÖRNER fasst zusammen:

„Damit löste man die selbstgestellte Soziale Frage im Sinne der jetzt herrschenden Mentalität durch Institutionalisierung, Spezialisierung, Bürokratisierung und später sich daraus ergebender Verwissenschaftlichung“ (ebd., 22).

Ein weiterer zentraler Aspekt soll noch genannt werden, bevor wir uns mit ITARDS Methoden auseinandersetzen. Gemeint ist die Rolle der Philosophie in diesem Prozess. Sie verliert die o.g. Gruppen aus ihrem Gegenstandsbe- reich und gibt sie in die Hände von neu entstehenden Einzelwissenschaften. In Bezug auf das von uns konstatierte Spannungsverhältnis von Biologie und Sozialem ist das von entscheidender Bedeutung, denn dieser Sachverhalt kann uns ein Erklärungsmuster zur Entstehung dieses Spannungsverhältnisses liefern.

„Sie [die Armen, Irren, Asozialen, etc.; E.W.] tauchen statt dessen wieder auf als Gegenstände derjenigen Spezialwissenschaften, die sich neu vom Kanon philosophischer Nachdenklichkeit emanzipiert und abgespalten haben, jeweils nur unter bestimmten Aspekten. Es sind dies etwa die neuen Einzelwissenschaften Psychologie, Soziologie, Biologie, Pädagogik, Kriminologie, Nationalökonomie und Psychiatrie“ (DÖRNER 1993³, 26).

Und weiter:

„Gab es um die Jahrhundertmitte herum noch Leute wie Comte, Marx, Darwin und Morel, die (...) einen Forschungsgegenstand noch zugleich etwa biologisch und sozial betrachten konnten, so hatten sich die genannten Einzelwissenschaften gegen Ende des Jahrhunderts mehr oder weniger vollständig verselbständigt“ (ebd.).

Damit ist zunächst das Feld abgesteckt, in dem ITARD seine Studien be- gehen kann. Wodurch unterscheidet sich seine Arbeit aber von anderen? Wa- rum wird er in der gegenwärtigen Literatur als einer der Begründer heilpäda- gogischen Denkens genannt?

Wichtig erscheint uns, nochmals darauf zu verweisen, dass ITARD in der Tra- dition der o.g. Sachverhalte arbeitet. Bei der Durchsicht seiner Aufzeichnungen (vgl. ITARD 1965) fällt auf, dass er stets einen wohlwollenden Ton ge- genüber Victor anschlägt.

ITARD war z.B. der festen Überzeugung, dass Victor in der Anstalt Bicêtre keine Überlebenschance haben würde und nahm ihn daher zu sich nach Hause in eine halbwegs familiäre Atmosphäre. Er bewahrte ihn daher zunächst vor einer bzw. dieser Anstalt, wenngleich Victor ab 1806 wieder in einem Haus des Institutes für Taubstumme leben musste, nachdem ITARD sein Erziehungsunterfangen aufgegeben hatte. 1828 starb Victor dort, von seinem Leben in dieser Zeit ist nichts bekannt.

Darüber hinaus scheint ITARD jedoch ein zentrales Merkmal, welches dafür verantwortlich ist, dass Victor so war, wie er ihn zunächst aufgefunden hatte, erkannt zu haben. Nämlich, dass „der Mensch nur im Rahmen der Gemeinschaft“ sich entfalten und entwickeln kann. Nach ITARDS Auffassung war dies jedoch verbunden mit einer unbedingten Anpassung an diese Gemeinschaft. Dennoch ist es ITARDS Verdienst, das Thema der sozialen Isolation bzw. ihre Überwindung zum zentralen Thema gemacht zu haben. Und, auch dies ist für unsere Ausführungen von zentraler Bedeutung, das ist ein soziales Thema, kein Thema der Biologie oder der Medizin oder der anderen bereits erwähnten neu entstandenen Einzelwissenschaften.

Das weiter oben bereits erwähnte Phänomen der Verwissenschaftlichung der Sozialen Frage, also auch der Verwissenschaftlichung des Phänomens 'Behinderung', führte zu weiteren fundamental bedeutsamen Entwicklungen bezüglich des Aufkommens des Spannungsverhältnisses von Biologie und Sozialem.

Denn mit dem Eintreten der Einzelwissenschaften Psychiatrie oder Pädagogik, vor allem aber mit der Etablierung der Medizin als führende Wissenschaft, auch in der Auseinandersetzung mit der Sozialen Frage (DÖRNER nennt dies die 'Medizinisierung der Sozialen Frage'; vgl. DÖRNER 1993³, 27), entsteht der „Mythos der Heilbarkeit“ (ebd., 40), u.a. des Schwachsinn oder der Idiotie, also dessen, was wir heute mit dem Begriff einer sog. 'geistigen Behinderung' zu umschreiben versuchen.

„Es war aber die Medizin des 19. Jahrhunderts, die eindrucksvoll demonstrieren konnte, dass sie ihren expansiven Siegeszug wissenschaftlicher Fortschritte der Befreiung von dem unnützen philosophischen Ballast und der zunehmenden Beschränkung auf das Paradigma Newtons, also der physikalischen und chemischen Kausalität verdankte. Der Faszination konnte sich kaum jemand entziehen, dass es den Medizinern gelang, immer zahlreichere Regelwidrigkeiten des Menschen und des menschlichen Organismus auf körperliche Ursachen beweisbar zurückführen zu können“ (ebd., 29).

Der Psychiater GRIESINGER brachte dies auf die einfache Formel „Geisteskrankheiten [zu denen auch der Schwachsinn gezählt wurde; E.W.] sind Gehirnkrankheiten“ (vgl. GRIESINGER 1861²).

Wie bereits erwähnt, wurde aber grundsätzlich die Möglichkeit der Heilbarkeit bzw. die Verbindlichkeit der Medizin hierzu postuliert, was natürlich dazu führte, eine Gruppe von 'Unheilbaren' (und damit auch 'Bildungsunfähigen'!) zu schaffen.

Ein letzter, im Verlauf der bisher gemachten Ausführungen mehrmals erwähnter Gedanke bezüglich des methodischen und organisatorischen Vorgehens soll unsere Reflexionen über ITARD abschließen. DÖRNER (1993, 35) spricht

in Bezug auf die Forschungsmethodologie des Psychiaters KRAEPELIN (1856-1926) und vieler seiner Zeitgenossen von 'Insassenwissenschaft': Er bezichtigt KRAEPELIN,

„...dass er seine empirisch sorgfältigen Beobachtungen der Entwicklung der Patienten bis zu ihrem 'geistigen Tod' ausschließlich an Menschen unter lebenslänglichen Anstaltsbedingungen gewann, also nur 'Insassenwissenschaft' betrieb (ebd.)“.

Dieser Einwand scheint uns zentral zu sein. Zentral nicht nur für die Bewertung der Arbeiten ITARDS oder SÉGUINS, sondern auch zentral für das Verständnis der weiteren institutionellen und methodologischen Entwicklung der Heil- bzw. der Geistigbehindertenpädagogik bis in unsere Tage. Hier darf daher kritisch gefragt werden, ob nicht noch heute vieles, was wir Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, zuschreiben, Ergebnisse einer 'Insassenwissenschaft' sind; einer Wissenschaft, die ihre Erkenntnisse unter Bedingungen der sozialen, räumlichen, kulturellen, sprachlichen und dialogischen Isolation gewinnt. So wäre zu den Orten, an denen noch immer 'Insassenwissenschaft' betrieben wird auch die Großeinrichtung, das Wohnheim, die Schule für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, zu zählen.

Dieser Aspekt ist auch von besonderer Bedeutung für die von uns selbst durchgeführte Explorationsstudie in einer Großeinrichtung (vgl. Teil II dieser Arbeit) und wir werden darauf zurückkommen.

Zusammenfassend können wir sagen, dass ITARD darum bemüht ist, eine Alternative zu einer sog. 'Insassenwissenschaft' zu schaffen. Sein Erziehungsversuch in häuslicher Atmosphäre mag kritische Fragen evozieren, etwa nach Kontrollmechanismen seiner Arbeit. Zentral erscheint uns aber die Tatsache, dass er in der bewussten Ablehnung des sozialen Ortes Anstalt, wichtige Grundsteine einer Konzeption des De-Institutionalisierens setzt.

2.2.2 Edouard Séguin (1812-1880)

Edouard SÉGUIN wird gemeinhin mit dem erstmaligen Aufkommen der Erziehbarkeit von Idioten in Verbindung gebracht. Es kann davon ausgegangen werden, dass er tatsächlich der erste war, der in der gedanklichen und methodischen Nachfolge ITARDS die Erziehbarkeit der Idioten formuliert hat.

2.2.2.1 Biographische Skizze Edouard Séguins

SÉGUIN wird 1812 in Clamecy, Département Nièvre in einer Arztfamilie geboren. Nach der Schulausbildung in Auxerre und später am Lycée St. Louis in Paris, studiert er dort Medizin, sein Lehrer ist Jean Marc Gaspard ITARD. Später soll der Psychiater Jean Etienne Dominique ESQUIROL (1772-1840) zu seinen Lehrern und Förderern werden. Dies ist von besonderem Interesse, da SÉGUIN im starken Gegensatz zu ESQUIROL davon ausgeht, dass Idioten bildungsfähig sind. ESQUIROL, der diese Meinung nicht teilt und von der Unheilbarkeit der Idiotie überzeugt ist, lässt SÉGUIN jedoch in einer gemein-

samen Publikation 1839 zu Wort kommen. In dem veröffentlichten Text, *Résumé de ce que nous avons fait depuis quatorze mois*, fasst SÉGUIN seine Erfahrungen mit der Erziehung eines idiotischen Jungen zusammen:

„Nach der 18 Monate währenden Erziehung bestätigten Esquirol und Guersant père am 18.8.1839 bezeichnenderweise Séguins Erfolge als Entwicklung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten eines anscheinend ('semblable') idiotischen Knaben“ (HÄNSEL 1974, 6).

Nach dem Tode ESQUIROLS 1840 begründet SÉGUIN mit immer wachsendem Eifer seine eigenen Lehren. Neben seiner Tätigkeit am *Hospice des Incurables* der Salpêtrière, betreibt SÉGUIN ab 1840 auch eine Privatschule in der Rue Pigalle N° 6, seiner Wohnung, auch „because he worked for little or no salary at the Salpêtrière“ (TRENT 1994, 42).

Wegen seiner Erfolge an der Salpêtrière, übernimmt SÉGUIN am 27.11.1842 auch zusätzliche Funktionen im Bicêtre. Allerdings finden diese Unternehmungen unter großen finanziellen und organisatorischen Problemen statt, denn SÉGUIN muss seine Arbeit größtenteils und „im Unterschied zu der bereits anerkannten Arbeit in der Blinden- und Taubstummenerziehung“ (HÄNSEL 1994, 7) aus eigener Tasche bezahlen. In der Gruppe um die *Saint-Simonisten*, macht er außerdem durch literarische Tätigkeit auf den Gebieten Politik und Wirtschaftspolitik auf sich aufmerksam.

Der *Saint-Simonismus*, dessen Anhänger SÉGUIN ist, geht zurück auf den französischen Sozialtheoretiker Claude Henri de Rouvroy, Graf von Saint-Simon (1760-1825). Wie schon sein Großvater, Lois de Rouvroy, Herzog von Saint-Simon, der bereits die letzten Regierungsjahre Ludwigs XIV. schonungslos kritisierte, setzte sich Claude Saint-Simon für das Wohl der Ärmsten ein. Er war ein Kritiker des Bürgertums, des parasitären Adels und appellierte in seinen Schriften an die Unternehmer, für die Ärmsten zu sorgen. Saint-Simon gilt daher als Wegbereiter der ersten französischen Sozialistenschule, die u.a. die Vergesellschaftung der Produktionsmittel und einen Staat als 'Assoziation der Werktätigen' erstrebte.

JANTZEN nennt diese 'christliche Schule', der u.a. auch der nach Frankreich geflohene Heinrich Heine angehörte, „eine sozialistische Auffassung, die wir am ehesten mit der heutigen Theologie der Befreiung vergleichen können“ (JANTZEN 1987, 50).

TRENT (1994) kennzeichnet den wichtigsten Impuls in Bezug auf SÉGUINS Anhängerschaft zum *Saint-Simonismus*, wenn er anmerkt:

„From the Saint-Simonians, Seguin drew on a 'Christian socialism', a utopian vision of the potentiality of educating idiots and, albeit vague and incomplete, of reintegrating idiots into the mainstream of society“ (TRENT 1994, 45).

Hier wird bereits deutlich, wie weit SÉGUINS Vorstellungen, seine Utopien, gehen und hierin begründet darf auch seine Aussage nach der Wiederherstellung der „Einheit des Menschen in der Menschheit“ gesehen werden.

Weitergehende biographische Daten bis zu seiner Emigration in die Vereinigten Staaten 1850, sollen im Folgenden skizziert sein:

1846 entsteht sein „Traitements moral“², in dem er seine Gedanken zur Erziehung(sfähigkeit) der Idioten zusammenfasst. Das Werk umfasst 734 Seiten mit 54 Kapiteln in vier Teilen: 1. Von der Idiotie, 2. Gesundheitserziehung der Idioten, 3. Erziehung der Idioten- Erste Sektion - Methode und 4. Erziehung der Idioten - Zweite Sektion - Praxis (vgl. MÖCKEL 1997, 60). Die Vorrede (Seiten 1-16) und das 36. Kapitel (Seiten 321-348) sind bei MÖCKEL (1997) übersetzt, und es lohnt ein Blick auf die Originalquelle, um zu begreifen, dass SÉGUIN erkannte, „dass die Erziehung geistig behinderter Kinder auf wissenschaftlichem Niveau nur durchdacht werden kann, wenn zugleich die gesamte Erziehung mitreflektiert wird“ (vgl. MÖCKEL 1997, 60).

SÉGUIN beschreibt in der o.g. Vorrede seine Schwierigkeiten bei der Beschreibung seiner Methode im Sinne eines Erziehungsmodells, das allgemein gelten soll und die Erziehung der Idioten mit einbezieht: Er fühlt sich alleine gelassen:

„(...), fand ich mich allein, nicht nur in meinem Versuch der Behandlung von Idioten, sondern auch allein bei der Erarbeitung einer allgemeinen Pädagogik (travail de pédagogie générale), die zu formulieren ich mich jeden Tag mit größerer Bestimmtheit verpflichtet sah; (...)“ (SÉGUIN 1846, zit. nach MÖCKEL 1997, 62).

Er befürchte, so SÉGUIN weiter, anstelle eines Buches über ein einziges (!) Thema, zwei geschrieben zu haben:

„...eines über die Idiotie, das andere über die Erziehung. Denn es liegt in der Logik der Sache, dass keine dieser Fragen vor der anderen gelöst werden kann. Ich war gezwungen, die zweite zu lösen, um die Lösung der ersten zu erhalten; (...)“ (ebd.).

Hier lässt sich bereits erkennen, dass für SÉGUIN die Erziehung der Idioten keiner Sondererziehung bedarf, sondern dass es eine Frage der allgemeinen Pädagogik ist, wie die Erziehungsfrage der Idioten zu integrieren ist. Dieser Gedanke hat sich historisch nicht durchgesetzt und es ist erstaunlich, dass er über 150 Jahre später wieder auftaucht, wenn etwa FEUSER die Integration als eine Frage der allgemeinen Pädagogik betrachtet (FEUSER 1989; 1995).

Rückblickend muss bereits hier festgehalten werden, dass SÉGUIN die Durchsetzung dieses Anliegens nicht gelungen ist. Vielleicht ist seine Erziehung der Idioten noch zu sehr darauf ausgerichtet, dass er von den Idioten Assimilierung erwartet. Dennoch versucht auch er nicht ein bloßes „Hinüberholen“ der Erziehung der Idioten in die allgemeine Pädagogik, denn er kritisiert die allgemeine Pädagogik in ihrer fast ausnahmslosen Ausrichtung auf kognitive Inhalte sehr deutlich:

„Die Erziehung bei den Völkern, die sich fortschrittlich proklamieren und sich brav an dem letztmöglichen Ziel der Zivilisation angelangt wähnen, besteht darin, Tausende von Kindern in eine Art Kasernen einzupferchen, wo man ihnen, ohne dass auf die verschiedenen physischen Fähigkeiten, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Anlagen Rücksicht genommen würde, allen zusammen ohne Unterschied und ausschließlich jeden Tag vier oder fünf Rationen geistiger Nahrung gibt, schwer verdaulich für ihr

² Der vollständige Titel lautet: „Traitements moral, Hygiène et Éducation des Idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc.“ (dt.: „Heilpädagogische Behandlung, Gesundheitspflege und Erziehung der Idioten und anderer zurückgebliebener oder entwicklungsverzögerter, bewegungsgestörter, debiler, sprachunfähiger, stammelnder u.a. Kinder“; vgl. MÖCKEL 1997, 60).

Gedächtnis, ohne Rücksicht auf die geistigen Möglichkeiten, die in Funktion treten oder auch nicht, ohne Rücksicht auf die Sinnesorgane und das Bewegungsvermögen, die mehr oder weniger verkümmern dank der sitzenden Haltung, in der die ganze psychische, physische und moralische Person sich im Gebrauch einer einzigen Fähigkeit namens Gedächtnis zugrunde richtet“ (SÉGUIN 1846, zit. nach MÖCKEL 1997, 77).

Er stellt darüber hinaus u.a. fest, dass die Erziehung der Idioten deswegen noch nicht erfolgreich durchgesetzt sei, wie es u.a. die Erziehung der Taubstummen und der Blinden gezeigt habe, „weil die Wissenschaft immer noch das Monopol der Besitzenden war“ (SÉGUIN 1846, zit. nach MÖCKEL 1997, 68) und an den Idioten kein Interesse hatte. In diesen Aussagen SÉGUINS flackert der Geist der Französischen Revolution, wenn er darüber hinaus z.B. anmerkt:

„...doch wird sich diese Ungleichheit [d.h., dass die Wissenschaft das Monopol der Besitzenden ist; E.W.] mit der Zeit verwischen, und wir erleben ihre letzten Auswirkungen; (...)“ (ebd.).

Hier darf angemerkt werden, dass sich diese Hoffnung SÉGUINS nicht erfüllt hat und wir heute vor ähnlichen Problemen stehen, wenngleich sich die Frage der Erziehung von Menschen, die wir heute 'geistig behindert' nennen, natürlich positiv entwickelt hat. Bei aller Fortschrittlichkeit darf aber nicht übersehen werden, dass die Frage der Öffnung der Wissenschaft (und damit ist auch die allgemeine Pädagogik und die Medizin gemeint) bezüglich der Anliegen dieser Personengruppe noch immer oder schon wieder unbeantwortet ist, da die Wissenschaft auf vielen Feldern eine Wissenschaft der Besitzenden geblieben ist und gerade die Heilpädagogik sich immer neu als wissenschaftliche Disziplin und gleichberechtigter Partner legitimieren muss, obschon sie auch selbst als eine Pädagogik der Herrschenden angesehen werden kann [vgl. die gesamte Diskussion der marxistisch-materialistischen Behindertenpädagogik; die Benennung der „Dogmen der Heil- und Sonderpädagogik“ (FEUSER) und die 'Gegenbewegungen' zu diesen Dogmen: People First und Disability Studies].

SÉGUIN ist aber 1846 der hoffnungsvollen Erwartung, dass die Frage der Erziehung nicht nur „in die Reichweite der Ausnahmegeschöpfe gebracht [werden kann; E.W.], deren Behinderung (infirmité) sie scheinbar unfähig macht, am Fortschreiten des menschlichen Geistes teilzuhaben“ (ebd.). Er nennt als Beispiel hier die Erfolge der Erziehung der Taubstummen und Blinden durch PERREIRE oder den Abbé de L'ÉPÉE und zieht daraus seinen Schluss:

„...wenn ich meinem Gefühl (conscience) glaube, werden die Idioten gar nicht anders können, und sei es nur von weitem, als ihnen in das neue Leben der Gleichheit des Geistes zu folgen“ (SÉGUIN 1846, zit. nach MÖCKEL 1997, 68).

Es steht für SÉGUIN also fest, dass sich die allgemeine Pädagogik ändern, d.h. für die Inhalte seiner Methode öffnen muss, damit die Erziehung der Idioten unter dem Dach der allgemeinen Pädagogik stattfinden kann. Er möchte die Erziehung „auf andere Grundlagen setzen“ (ebd., 78) und fordert,

„dass die Erziehung den ganzen Menschen umfassen soll, die Fähigkeiten, Funktionen und Fertigkeiten einbegriffen, statt eine einzige Fähigkeit, das Gedächtnis, zum Nach-

teil aller anderen Fähigkeiten und physischen und physiologischen Fertigkeiten des Individuums zu entwickeln“ (ebd.).

SÉGUIN ist an dieser Stelle sehr modern, wenn er einen interdisziplinären Diskurs zur Umsetzung seiner Methode fordert:

„...wenn die Erziehung der Massen verbessert werden kann, wenn im besonderen die Erziehung der Idioten mit einigem Erfolg versucht werden kann, dann gerade indem man alle Mittel der fortschrittlichsten Wissenschaft zur Hilfe ruft; die Religion, die Philosophie, die Gesundheitslehre, (...)“ (ebd.).

Die den ganzen Menschen umfassende Erziehung skizziert SÉGUIN im folgenden noch etwas deutlicher, wenngleich er auch anmerkt, dass es noch „weit von einer solchen Vorstellung (formule) bis zu einem Unterrichtsprinzip“ (ebd., 81) sei, „das in unseren Primarschulen, höheren Schulen und Zentralschulen (écoles centrales) -was sag ich?- vorherrscht,...“ (ebd.). Hier ist er sich (vgl. „was sag ich?“) der Kühnheit und vorausschauenden Perspektive seiner Ansichten völlig im Klaren.

Dennoch gibt er zusammenfassend Eckpunkte einer solchen Erziehung an:

„...die Erziehung muss alles umfassen, zerebrale, muskuläre, sensorische Funktionen, Organe des Denkens, der Bewegung, der Empfindungen; Funktionen des Körpers und der Seele, handwerkliche Tätigkeit, Intelligenz und Moralität“ (ebd., 79).

SÉGUINS Wirkung auf die heilpädagogische Diskussion war unterschiedlich. So merkt HÄNSEL (1974) an, dass er in Deutschland missverstanden worden sei.

„Es ist als wahrscheinlich anzusehen, dass auf der einen Seite die Protektion, die Séguin durch den englischen Psychiater John Conolly (1794-1866) erfuhr (der sein Buch zusammen mit Samuel Gaskell im angelsächsischen Raum publizierte), und auf der anderen Seite die krasse Abwehr des innerlich tief 'durch den unangemessenen Hochmut Séguins' verletzten Pastors Disselhoff die Hauptfaktoren für die ungleichmäßige Ausbreitung von Séguins Methode waren“ (HÄNSEL 1974, 10).

SÉGUIN, der sich darüber hinaus stark politisch engagiert, scheint selbst in Frankreich immer mehr in Isolation zu geraten und es ist nicht geklärt, ob es politische, arbeitsbedingte oder private Gründe sind, die ihn 1850³ zur Emigration in die Vereinigten Staaten bewegen (vgl. HÄNSEL 1974, 10f.).

In den USA stößt SÉGUIN auf offenere Ohren. Er wird gehört, obwohl oder gerade weil: „most American reformers had not given serious thought to *educating* idiots“ (TRENT 1994, 45). Einige wenige haben sich zu dieser Zeit aber mit der Frage der Erziehung von Idioten auseinander gesetzt. Hier sind vor allem der amerikanische Anstaltsgründer Samuel Gridley HOWE (1801-1876) und H.B. WILBUR (1820-1883) zu nennen. SÉGUIN lässt sich jedoch zunächst als praktischer Arzt in Cleveland nieder (vgl. HÄNSEL 1997, 12) und ahnt nicht, dass ihm sein Ruf durch die Veröffentlichung des „Traitement“ vorseilt.

³ Über das genaue Jahr gibt es unterschiedliche Angaben: MÖCKEL (1997) gibt das Jahr 1848 an, HÄNSEL (1974) merkt in einer Fußnote an: „Merkwürdigerweise existieren über das Datum seiner Auswanderung keine genauen Daten; sogar die Angabe über das Jahr der Emigration wird zwischen 1848 und 1850 schwankend angegeben, wahrscheinlicher ist letzteres“ (ebd., 219).

HOWE lädt ihn nach Boston ein und SÉGUIN organisiert zusammen mit WILBUR ab 1851 die 'experimental school' in Albany im Staate New York, die 1854 nach Syracuse verlegt wird. Dort wird SÉGUIN dazu bewogen, die 'Pennsylvania Training School for Idiots' in Media zu übernehmen, deren Leitung er, wohl aus privaten Gründen (seine Frau ist unheilbar erkrankt), schnell wieder abgibt (vgl. ebd., 13). Er nimmt die Arbeit in seiner Praxis in Ohio wieder auf, lässt sich nach dem Tod seiner Frau 1860 als praktischer Arzt in Mount Vernon (N.Y.) nieder, promoviert 1861 dort zum Dr. med. und zieht 1863 in die Stadt New York. Er unterhält weiterhin Korrespondenz mit den europäischen Anstaltsgründern, reist viel durch die Vereinigten Staaten, um sich Institutionen, die die Erziehung der Idioten zum Ziel haben, anzusehen und bereitet sein zweites Hauptwerk vor: „Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode“⁴, welches 1866 erscheint und von Salomon KRENBERGER (1861-1931) erst 1912 ins Deutsche übersetzt wird. Dieses Werk ist in einer neuen Ausgabe wieder in deutscher Sprache geplant (vgl. SÉGUIN 2004).

Dieses Buch ist deswegen von zentraler Bedeutung für SÉGUINS Schaffen, da er

„...in seiner 'Idiocy' den Plan [verfolgt], der ihm schon von Anbeginn der Idiotenerziehung vorgeschwebt hatte: die Übertragung seiner physiologischen Erziehungsmethode auf die Pädagogik normal entwickelter Kinder“ (HÄNSEL 1974, 14).

Bis 1880 publiziert SÉGUIN sehr viel, u.a. einen Bericht über „die spezielle Erziehung von Idioten, Taubstummen, Blinden, bis hin zu der Schulerziehung normalbefähigter Kinder“ (HÄNSEL 1974, 15) für die Wiener Weltausstellung 1873.

Er wendet sich 1880 dann aber wieder der Erziehungspraxis zu und möchte eine Privatschule gründen, denn die staatlichen Anstalten haben inzwischen, ähnlich wie in Europa, Größen angenommen, die SÉGUIN ablehnt. HÄNSEL (1974) gibt an, dass „die größte amerikanische Trainingschule in Pennsylvania 3.500 Schüler zählte; die übrigen Anstalten zwischen 200 und 500 Kinder“ (ebd., 223). Es fällt nicht schwer, sich vorzustellen, dass unter solchen Bedingungen SÉGUINS Ideen von einer Anstalt (vgl. weiter unten) nicht durchsetzbar erscheinen und er daher den Weg der Privatschule wählen möchte.

„Zwei Monate später tritt sein Tod dazwischen; die junge Witwe [seine zweite Ehefrau; E.W.] jedoch führte diesen letzten Plan in der 'Seguin Physiological School for the Training of Children of Arrested Mental Development, Orange N.Y.' aus“ (HÄNSEL 1974, 16).

2.2.2.2 Zur Rezeption Séguins in der Heil- bzw. Geistigbehindertenpädagogik

Wir haben uns im vorangegangenen, an biographischen Daten orientiertem Kapitel sehr ausführlich mit SÉGUINS Schriften und ihrer Rezeption zu seinen

⁴ Der Originaltitel des von SÉGUIN trotz mangelnder Sprachkenntnisse in englischer Sprache abgefassten Buches lautet „Idiocy and its treatment by the physiological method“. Es wird daher von SÉGUINS Sohn Edward Constant revidiert (vgl. HÄNSEL 1974, 14).

Lebzeiten befasst. Ein Blick auf die gegenwärtige Rezeption SÉGUINS in der aktuellen Heil- bzw. der Geistigbehindertenpädagogik soll zeigen, dass hier, ähnlich wie im Fall ITARDS, Verkürzungen vorgenommen werden und der Blick auf SÉGUIN, d.h. das was für wichtig erachtet wird, oft sehr stark differiert.

JANTZEN (1987) würdigt SÉGUIN zunächst wegen dessen Entdeckung der Bildungsfähigkeit der Idioten (vgl. ebd., 49f.).

Er hebt SÉGUINS Kritik an ITARD hervor, indem er angibt, SÉGUIN sage, ITARDS Ansichten wären „unter misslichen Umständen formuliert“ (ebd., 50) worden, „da die philosophische Schule, der er angehört habe, vor ihm ihren Geist ausgehaucht habe und um 1830 bis 1840 drei philosophische Schulen um die Herrschaft über dieses Jahrhundert gestritten hätten“ (ebd.).

Eine dieser Schulen sei die „eklektische Schule“ gewesen, „deren höchstes Ziel ‘Klassifikation nach der Kapazität und Belohnung nach der Produktion’ (Séguin) war“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang zitiert JANTZEN SÉGUIN:

„In der Tat eine liberale Schule, die vom Fötus an klassifizierte, vom Embryo an ungleichbar machte“ (vgl. JANTZEN 1987, 50).

SÉGUIN setzt dagegen, so JANTZEN weiter, die von ihm so bezeichnete „christliche Schule“, d.h. den *Saint Simonismus*, den wir bereits beschrieben haben. Darüber hinaus gibt JANTZEN an, dass SÉGUINS Buch von 1866 „noch heute als das beste und weitreichendste Werk zur Geistigbehindertenpädagogik gelten darf“ (ebd.). Ihm geht es in Bezug auf SÉGUIN in erster Linie darum, „aufzuzeigen, wie bereits zu dieser Zeit philosophische und politische Auffassungen zur Frage der Erziehung und Bildung behinderter Menschen entstanden, die gänzlich andere Perspektiven enthielten als jene, die sich historisch durchsetzten“ (ebd.).

JANTZEN ist somit einer der wenigen Vertreter der Behindertenpädagogik, die sich SÉGUIN in mehr als nur einer Randbemerkung widmen und er kommt in seinen zwei Bänden seiner Behindertenpädagogik (JANTZEN 1987 und 1990) immer wieder auf SÉGUIN zurück (vgl. z.B. JANTZEN 1990, 209-248, Kapitel 10: Basale Pädagogik und humanes Lernen).

MÜHL (1991²) misst SÉGUIN keine besondere Bedeutung zu. Er verweist auf SÉGUINS Auseinandersetzung mit ITARD, betont dessen Arbeit bezüglich der Erziehung der Idioten „trotz der Behauptung des Psychiaters Esquirol von der Unheilbarkeit der ‘Idiotie’“ (ebd., 11) und verweist schließlich auf SÉGUINS Beitrag zu den Anstaltsgründungen in den Vereinigten Staaten.

SPECK (1990) beendet seine kurzen Ausführungen zu SÉGUIN mit dem Hinweis, dass SÉGUIN für die deutsche Heilpädagogik der damaligen Zeit „weithin unbeachtet“ (ebd., 16) blieb, betont aber ebenso seine Bedeutung bezüglich der systematischen Erziehung der Idioten mittels der sensualistischen Methode, die SÉGUIN geprägt habe (vgl. ebd.).

MÖCKEL (1997) deutet, wie bereits beschrieben, immerhin an, dass SÉGUIN darauf verwiesen habe, dass „die Erziehung geistig behinderter Kinder auf wissenschaftlichem Niveau nur durchdacht werden kann, wenn zugleich die

gesamte Erziehung mitreflektiert wird“ (ebd., 60). Das bedeutet, dass eine spezielle Pädagogik für die Idioten nur in Einheit mit der allgemeinen Pädagogik zu denken sei.

FEUSER (1989) gründet, eingedenk dieser Erkenntnis, seine gesamte Konzeption einer entwicklungslogischen Didaktik auf die SÉGUIN'sche Forderung nach der „Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit und der Wiederherstellung der Einheit unserer zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ (vgl. SÉGUIN 1912, 163f.). Für FEUSER sind dies die „Grundmaximen und gleichzeitig historischer Verankerungspunkt einer dezidierten Forderung der 'Integration' aller“ (FEUSER 1989, 45).

FORNEFELD (2000) argumentiert schließlich, SÉGUIN sei „prägend für die pädagogische Arbeit in den Anstalten“ gewesen und habe „viele Pädagogen bis heute nachhaltig beeinflusst wie z.B. Maria Montessori“ (ebd. 34). Hier gibt es gewisse Widersprüche zu SPECK (1991) oder HÄNSEL (1974)⁵.

Interessanter erscheint jedoch die Frage, wie die von SÉGUIN beschriebene pädagogische Arbeit in den Anstalten genau aussah, um sich ein genaueres Bild von seiner Arbeit zu machen.

2.2.2.3 Versuch einer Rekonstruktion der Methoden Séguins

An dieser Stelle sei SÉGUINS Hauptgedanke der *Einheit des Menschen in der Menschheit* wiederholt, um ihn bei der Rekonstruktion seiner Methoden in den Vordergrund zu stellen. Unter der Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit versteht SÉGUIN zunächst die (Neu-)Bestimmung der *conditio humana*, d.h. in seinen Augen, die Bestimmung der bio-psycho-sozialen Einheit des Menschen im Gegensatz zu dem beschriebenen Spannungsverhältnis von Biologischem und Sozialem.

SÉGUIN glaubt, seine Konzeption, d.h. das von ihm weiter entwickelte Erziehungsprogramm ITARDS, könne „die Fähigkeit zur Erziehung der Menschheit“ (SÉGUIN 1866, 23) haben. Wir möchten uns daher noch kurz SÉGUINS Vorstellung einer idealen Anstalt als dem Ort der Erziehung nähern.

„Das Kind fühlen lassen, dass es geliebt wird, und es geneigt machen seinerseits zu lieben, ist das Ziel unseres Unterrichtes, wie es seit Beginn war“ (SÉGUIN 1912, 188).

SÉGUIN hatte, wie bereits angemerkt, sehr klare Vorstellungen über eine Anstalt zur Erziehung der Idioten. Er gibt in seinem Werk von 1866 eine Reihe von Hinweisen, wie die Anstalt organisatorisch und strukturell beschaffen sein sollte.

⁵HÄNSEL (1974) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Montessori nur zwei Jahre (1898-1900) mit SÉGUINS Methode der Erziehung der Schwachsinnigen auseinandergesetzt habe. Mangels Erfolg habe sie sich später „mit Séguins System der Erziehung normaler Kinder“ (ebd., 154) zugewandt!

Die Anstalt müsse in erster Linie einer „familienähnlichen Gemeinschaft“ (ebd.) gleichen. SÉGUIN unterscheidet als mögliche institutionelle Formen „Schulen, Anstalten, Asyle“ (ebd., 190), wobei uns hier nur die Anstalt interessieren soll.

SÉGUIN hat klare Vorstellungen über die architektonischen Notwendigkeiten einer Anstalt, über die Art und Weise, wie sie ‘funktionieren’ soll, sowie über die Beschaffenheit des dort arbeitenden Personals (vgl. auch HÄNSEL 1974, 126ff).

Wir möchten abschließend anmerken, dass SÉGUIN das Problem der theoretischen Vorstellungen bezüglich einer Anstalt und der praktischen Umsetzbarkeit bereits erkannte. SÉGUIN hält zwar zunächst an der Erziehung in der Anstalt fest, denn etwas anderes ist für ihn in seiner Zeit gar nicht vorstellbar. Dennoch warnte er vor einem ungebremsten institutionellen Wachstum (vgl. TRENT 1994, 57).

2.2.3 Itards und Séguins Beitrag zu einer Konzeption des De-Institutionalisierens

Wir glauben nach unserer Auseinandersetzung mit ITARD und SÉGUIN feststellen zu können, dass beide, historisch gesehen, zentrale Aspekte für eine Konzeption des De-Institutionalisierens erarbeitet haben.

Beide haben die bestimmende Rolle des Sozialen bei der Konstruktion dessen, was wir heute Behinderung nennen, erkannt und die Überwindung der sozialen Isolation der ihnen anvertrauten Menschen gefordert und konzeptionell umzusetzen versucht. ITARD, indem er sich bewusst von dem sozialen Ort Anstalt abwendet und eine Erziehungssituation in häuslicher Atmosphäre schafft, SÉGUIN, indem er die Lebensbedingungen in den Anstalten zu verbessern versucht.

SÉGUIN geht jedoch noch einen Schritt weiter, indem er die Erziehung der Idioten nur im Zusammenhang mit der Erziehung von ‚normalen‘ Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen denken will und somit eine Reform der allgemeinen Pädagogik fordert, die einhergeht mit einem modernen Verständnis von Behinderung als Ergebnis sozialer Konstruktion.

Dieser entscheidende Punkt erlaubt ihm, seine Utopie der Einheit des Menschen in der Menschheit zu Ende zu denken, was wiederum unmittelbare Folgen für die Gestaltung von sozialen Orten, an denen Erziehung, an denen Leben stattfindet, hat.

Er kann somit als einer der ersten Impulsgeber für eine Konzeption des De-Institutionalisierens betrachtet werden, da er seine Forderung nach einer Reform der Anstalten nicht nur pragmatisch und architektonisch versteht, sondern diese einhergeht mit einem Verständnis des Menschen, das davon ausgeht, dass der Mensch in seinem Werden unmittelbar von seinen sozialen Bezügen geprägt ist, dass also das, was der Mensch ist, nur als Ergebnis dessen, was andere Menschen ihm sind, gedacht werden kann.

2.3 Paradigmatische Impulse: Vygotskijs Defektologie in der Kulturhistorischen Schule

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich geworden sein dürfte, ist die Unvereinbarkeit von biologischen und sozialen Bedingtheiten bei der Beschreibung des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung' eine nur scheinbare Unvereinbarkeit. Mit SÉGUIN gesprochen, gilt es Wege zu finden, die 'Einheit des Menschen in der Menschheit', d.h. seine bio-psycho-soziale Einheit (wieder)herzustellen und zu begründen.

Es ist ebenfalls deutlich geworden, dass die Ideen und Konzepte ITARDS oder SÉGUINS sich historisch nicht durchgesetzt haben. Insbesondere aus durch die Industrialisierung einsetzenden Gründen hat die Heilpädagogik andere Wege eingeschlagen, aus denen sich die von FEUSER (1995) genannten Dogmen der Heil- und Sonderpädagogik entwickelt haben.

Im folgenden soll jedoch einer weiteren Spur, die uns nun *paradigmatische* Impulse für eine Konzeption des De-Institutionalisierens liefern kann, nachgegangen werden. In der *Kulturhistorischen Schule*, geprägt vor allem durch Lev Semënovič VYGOTSKIJ (1896-1934), wird ein Paradigma entwickelt, das mit der *sozialen Bedingtheit von menschlicher Entwicklung* überschrieben werden könnte. In der *Defektologie* VYGOTSKIJS schließlich, die eng an seine kulturhistorischen Gedanken angelehnt ist bzw. ohne sie gar nicht denkbar wäre, wird das Paradigma der *sozialen Bedingtheit von Behinderung* entwickelt. Diese Gedanken sollen im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen.

Zunächst soll der Person VYGOTSKIJ unser Interesse gelten. Sodann werden wir zentrale Positionen der kulturhistorischen Konzeption wiedergeben, um uns dann der *Defektologie* VYGOTSKIJS anzunähern.

Letztlich soll die Frage nach der Rezeption VYGOTSKIJS in der Heil- bzw. 'Geistigbehindertenpädagogik' stehen, um Impulse für eine veränderte Sichtweise des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung' nennen zu können. Dabei möchten wir aufzeigen, dass die *Defektologie* VYGOTSKIJS, ausgehend von grundlegenden Erkenntnissen *der Kulturhistorischen Schule*, auch 70 Jahre nach VYGOTSKIJS Tod zentrale Innovationen für eine Neubestimmung des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung' liefern kann.

Sein Beitrag für eine Konzeption des De-Institutionalisierens soll dieses Kapitel abschließen.

2.3.1 Lev Semënovič Vygotskij⁶ (1896-1934)

Die Auseinandersetzung mit dem Leben und Werk Lev Semënovič VYGOTSKIJS „erlebte in den sechziger und siebziger Jahren dieses Jahrhunderts eine erhebliche Renaissance“ (PAPADOPOULOS 1999, 9).

⁶ Bei der Wiedergabe russischer Namen orientieren wir uns einheitlich an den Regeln der wissenschaftlichen Transliteration des kyrillischen Alphabets. Daher verwenden wir die Schreibweise *Vygotskij*. Bei der Zitation einer Quelle mit anderer Schreibweise [z.B. Vygotsky (amerik.) oder Wygotski (dt.)] behalten wir diese bei.

VYGOTSKIJ werde „in den Rang eines Klassikers erhoben und zu einer ‘Kult-Figur’ stilisiert“ (ebd.).

Auch im deutschsprachigen Raum ist es gerade in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu einer Reihe von Neuübersetzungen bzw. Neuauflagen zentraler Werke VYGOTSKIJS gekommen (vgl. u.a. VYGOTSKIJ 1992; 1996a; 1996b). Hier zeichnet sich jedoch bereits ab, dass es sich in erster Linie um Neuübersetzungen bzw. Neuauflagen psychologischer Schriften VYGOTSKIJS handelt, was sich auch in der Sekundärliteratur wieder spiegelt (vgl. hier u.a. LOMPSCHER 1996; PAPADOPOULOS 1999, VALSINER; van der VEER 2000).

Besondere Erwähnung soll an dieser Stelle aber der von VYGOTSKIJS Tochter Gita L. VYGODSKAYA, zusammen mit Tamara M. LIFANOVA herausgegebene Band *Lev Semjonovič Vygotskij; Leben - Werk - Persönlichkeit* finden. In diesem, im Jahre 2000 erschienenen Werk (das russische Original datiert aus dem Jahre 1996; die deutsche Ausgabe ist eine Bearbeitung), findet eine sehr persönliche Auseinandersetzung mit der Biographie VYGOTSKIJS statt, angefangen von sehr detaillierten Angaben zu seinem ‘Lebens- und Schaffensweg’, über ein Kapitel, in dem VYGOTSKIJ ‘mit den Augen anderer’ gesehen wird, bis hin zu dem Kapitel, in dem er ‘mit den Augen der Tochter’ betrachtet wird. Der Band ist nicht zuletzt wegen seiner umfangreichen und gesicherten bibliographischen Angaben zum Lebenswerk VYGOTSKIJS von außerordentlichem Interesse.

Bezüglich der Schriften zur *Defektologie* muss allerdings festgehalten werden, dass die Literaturlage hier weniger gut ist und mit JANTZEN (1997b) kann festgehalten werden, dass „*Vygotskij's Werk (...)* in defektologischer Hinsicht bisher wenig erschlossen [ist]“ (ebd., 24). Der von JANTZEN aufgezählte Artikel mit dem Titel „*Psychologie und Pädagogik kindlicher Defektivität*“, auf den wir noch zu sprechen kommen werden, ist allerdings in den letzten Jahren durch drei neu übersetzte Artikel aus den defektologischen Schriften ergänzt worden (vgl. VYGOTSKIJ 2001a, b und c). Wer einen Gesamtüberblick über das defektologische Werk VYGOTSKIJS haben will und den Band 5 der russischen Werkausgabe im Original nicht lesen kann (vgl. VYGOTSKIJ 1983), muss sich jedoch weiterhin mit dem 1993 herausgegebenen Band von RIEBER und CARTON begnügen (*The collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 2 - The Fundamentals of Defectology*; hier zitiert als VYGOTSKIJ 1993), dessen „Bearbeitung und Erschließung der von Vygotskij herangezogenen Quellen mehr als schlecht“ (JANTZEN 1997b, 25) und in dem „auch die Übersetzung selbst nicht völlig unproblematisch ist“ (ebd.).

Bezüglich der Auseinandersetzung mit der *Defektologie* VYGOTSKIJS in der Sekundärliteratur ist jedoch eine regere rezeptionelle Praxis festzustellen: Nach einer frühen Auseinandersetzung mit dem Thema durch RISSOM (1984), sind hier vor allem van der VEER und VALSINER (1991, 60-77), JANTZEN (1997b), KEILER (1998, 2002), sowie jüngst JANTZEN (2001b, 2001c, 2001d) und ausgewählte Beiträge in FEUSER; BERGER (2002) zu nennen.

Wir können im Folgenden keine Rezeption der *Kulturhistorischen Schule* oder eine Würdigung ihrer Bedeutung für die Behindertenpädagogik *insgesamt* leisten. Dies ist an anderer Stelle innerhalb der letzten 30 Jahre in der materi-

alistischen Behindertenpädagogik (vgl. auch Kapitel 2.4) ausführlich geschehen (vgl. JANTZEN 1977, 1986, 1987, 1990a) und geschieht weiterhin (vgl. u.a. JANTZEN 2001d, FEUSER; BERGER 2002, LEONT'EV 2001). Vielmehr soll es darum gehen, zentrale Anliegen der *Kulturhistorischen Schule*, die für die in dieser Arbeit getätigte Diskussion um eine Konzeption des De-Institutionalisierens nützlich und fruchtbar sind, zu benennen.

2.3.1.1 Biographische Skizze Lev Semënovič Vygotskijs

Wir orientieren uns in der folgenden biographischen Skizze an den Arbeiten von LEVITIN 1982, MÉTRAUX 1992, LOMPSCHER 1996 und VYGODSKAYA; LIFANOVA 2000.

Lev Semënovič VYGOTSKIJ wird am 17. November 1896 in Orša (Weißrussland) geboren. Sein Vater ist Bankkaufmann, seine Mutter eine Lehrerin. Ein Jahr nach VYGOTSKIJS Geburt zieht die Familie nach Gomel' um, da sein Vater dort eine neue Stelle annimmt. Die jüdische Familie trägt eigentlich den Namen VYGODSKIJ, doch Lev Semënovič lässt Anfang der zwanziger Jahre seinen Nachnamen in VYGOTSKIJ ändern, da er glaubt, dieser leite sich vom Namen der Stadt seiner Vorfahren, Vygotovo, ab.

VYGOTSKIJ erlebt erste Schuljahre durch den Unterricht bei seiner Mutter bzw. durch einen Hauslehrer, ab Klasse 7 dann im Gymnasium. Er lernt schnell und ist außergewöhnlich sprachbegabt: Er spricht Deutsch, Griechisch, Latein, Französisch, Englisch und kann Hebräisch lesen. 1913 besteht er am jüdischen Gymnasium von Gomel' die Abiturprüfung mit Auszeichnung. Als Jude im noch zaristischen Russland ist ihm eine freie Fächerwahl an der Universität verwehrt: Nur 3% der Immatrikulierten dürfen Juden sein (vgl. MÉTRAUX 1992, 4) und viele jüdische Studienplatzbewerber müssen sich zusätzlich einer weiteren Prüfung stellen. VYGOTSKIJ gerät aber durch ein Losverfahren, das kurz nach seiner Abiturprüfung erlassen wird, zunächst an die Medizinische Fakultät der Moskauer Universität. Einen Monat später wechselt er aber an die Juristische Fakultät. Zudem besucht er an der privaten Sanjanskij-Universität Vorlesungen in Sprachwissenschaft, Geschichte und Philosophie. 1917, im Revolutionsjahr, schließt er sein Studium ab und kehrt nach Gomel' zurück. Dort arbeitet er nicht als Anwalt, sondern als Pädagoge, um „sich bei der Umgestaltung des Bildungswesens nach der Oktoberrevolution“ (LOMPSCHER 1996, 13) zu engagieren. Er baut im Pädagogischen Institut von Gomel' ein psychologisches Laboratorium auf, hält Vorlesungen über Erziehungspsychologie und übernimmt einen Lehrauftrag für Ästhetik und Kunstgeschichte am ortsansässigen Konservatorium. Zwischenzeitlich gründet er auch ein Verlagshaus, das aber bald wegen Papiermangels wieder aufgegeben werden muss.

Bis 1924 betätigt er sich auf vielen unterschiedlichen Feldern: Er schreibt Theaterkritiken, hält öffentliche Vorträge und widmet sich immer wieder zentralen Themen, die sein zukünftiges Schaffen prägen sollen: Sprache, Bewusstsein und Psychologie.

Das Jahr 1924 wird gemeinhin als Wendepunkt in VYGOTSKIJS Leben angesehen: Durch einen aufsehenerregenden Vortrag⁷ auf dem II. Allrussischen Kongress für Pädologie, experimentelle Pädagogik und Psychoneurologie in Petrograd (heute wieder: Sankt Petersburg) wird ihm vom Direktor des Moskauer Institutes für Psychologie, Konstantin Nikolaevič KORNILOV (1879-1957), das Angebot unterbreitet, am Moskauer Institut zu arbeiten.

VYGOTSKIJ kritisierte in einem seiner dort gehaltenen Vorträge mit dem Titel *Die Methodik der reflexologischen und der psychologischen Forschung* die zeitgenössische Psychologie, insbesondere die Bewusstseinspsychologie und die als deren Alternative angesehene Reflexologie. MÉTRAUX (1992) bezeichnet die damalige russische Psychologie als „ein eklektisches Konglomerat theoretischer und methodologischer Konzeptionen“ (ebd., 6), und hebt die „tatsächlich fehlende Einheit des Faches“ (ebd., 7) hervor. Hier setzt VYGOTSKIJS Kritik an, und die Tatsache, dass man ihn als 28jährigen, relativ Unbekannten aus der Provinz sofort nach Moskau einlud, lässt erkennen, wie zentral VYGOTSKIJS Auseinandersetzung mit dem Thema gewesen sein muss (vgl. auch MÉTRAUX 1992, 6-10; LOMPSCHER 1996, 14ff.). Die von ihm in diesem Zusammenhang aufgeworfenen methodologischen Fragen, werden uns an anderer Stelle noch weiter interessieren (vgl. 2.3.3.3).

VYGOTSKIJ beginnt zum Wintersemester 1924/25 seine Tätigkeit am Psychologischen Institut der Moskauer Universität und reicht 1925 seine bereits in Gomel' begonnene Arbeit *Psychologie der Kunst* (in der in Teil VIII auch sein Essay über Shakespeares *Hamlet* enthalten ist) als Dissertation ein. Bereits in diesen Jahren macht sich seine fortschreitende Tuberkulose bemerkbar und die Verteidigung seiner Schrift vor der Fakultät findet nicht statt. Statt dessen wird er vom wissenschaftlichen Mitarbeiter zweiter Klasse⁸ zum Dozenten ernannt.

Während eines erzwungenen Klinikaufenthaltes arbeitet VYGOTSKIJ dann an der Weiterführung seiner Gedanken bezüglich einer Neukonzeption der Psychologie und es entsteht die Schrift *Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung* (vgl. WYGOTSKI 1985b). Erneut tritt er „für eine allgemeine Psychologie (obščaja psichologija), mit deren Hilfe der eklektische, in sich widersprüchliche und deshalb krisenhafte Zustand der Disziplin überwunden werden sollte“ (MÉTRAUX 1992, 10), ein.

In den folgenden zehn Jahren am Moskauer Institut bildet die Grundlegung der *Kulturhistorischen Schule* den Arbeitsschwerpunkt VYGOTSKIJS. Zusammen mit Alexandr Romanovič LURIJA (1902-1977) und Aleksej Nikolaevič LEONT'EV (1903-1979) bildet er die sog. ‚Trojka‘ (Dreiergespann, Dreieinigkeit). Ihre Zusammenarbeit war

⁷ Neben des außergewöhnlichen Inhalts des Vortrages wird berichtet, VYGOTSKIJ habe völlig frei gesprochen, und das weiße Blatt Papier, das er in der Hand hielt, sei leer gewesen (vgl. LOMPSCHER 1996, 14). Eine gewisse Relativierung der Vorgänge auf dem Kongress findet bei van der VEER und VALSINER (1991, 39ff.) statt.

⁸ SOKOLOVA (2001, 13) merkt an: „der ‚wissenschaftliche Mitarbeiter zweiten Ranges‘, auch ‚jüngerer wiss. Mitarbeiter‘, entspricht dem wiss. Assistenten; dementsprechend ‚wiss. Mitarbeiter ersten Ranges‘ = ‚älterer wiss. Mitarbeiter‘ = wiss. Oberassistent“.

„...derart eng, dass es heutigen Wissenschaftshistorikern mitunter Schwierigkeiten bereitet, die Urheberschaft eines theoretisch fruchtbaren Gedankens oder eines methodischen Einfalls, der sich dann im Experiment bewährte, mit Sicherheit zu bestimmen“ (MÉTRAUX 1996, 11).

1926 entsteht VYGOTSKIJS *Pädagogische Psychologie*, 1927 veröffentlicht er, u.a. zusammen mit LURIJA, ein experimental-psychologisches Praktikum und er macht sich für die Übersetzung und Verbreitung westeuropäischer und nordamerikanischer Autoren stark.

1925 beginnt er mit dem für unsere Ausführungen sehr interessanten Aufbau des *Laboratoriums für die Psychologie des nichtnormalen Kindes*, das 1929 den Namen *Institut für experimentelle Defektologie* erhält. Mit der *Defektologie* VYGOTSKIJS setzen wir uns in Kapitel 2.3.3 näher auseinander.

VYGOTSKIJS Tuberkulose schreitet weiter fort, er schont sich aber nicht und arbeitet 1929 mehrere Monate in Taschkent und bereitet vermutlich die von LURIJA 1931 und 1932 in Usbekistan und angrenzenden Gebieten Kirgisiens durchgeführten kulturpsychologischen Expeditionen vor (vgl. LURIJA 1987).

1931 arbeitet VYGOTSKIJ außerdem im ukrainischen Char'kov, ist Gastdozent an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Moskau und hält in Leningrad am A.-I.-Herzen-Institut für Pädagogik regelmäßig Vorträge.

„Diese kräfteverzehrende Aktivität wurde immer wieder von Klinikaufenthalten unterbrochen. Doch auch dann ließ er vom Schreiben nicht ab, und wenn er nicht schreiben konnte, diktierte er seine Gedanken einem Stenographen in die Feder“ (MÉTRAUX 1992, 14).

Vor seinem Tod entsteht noch das bekannteste Werk VYGOTSKIJS, *Denken und Sprechen* und eine Monographie über die Emotionsproblematik, „in der Vygotskij an sein großes philosophisches Vorbild Spinoza anknüpfte“ (ebd., 15). Er stirbt am 11. Juni 1934 im Alter von noch nicht 38 Jahren.

2.3.2 Zentrale Positionen der kulturhistorischen Konzeption

Die Entstehung der sog. *Kulturhistorischen Schule* ist das Ergebnis der Suche nach einem neuen psychologischen Ansatz. Wir möchten betonen, dass es sich hier nicht um eine pädagogische Denkrichtung handelt, sondern um eine genuin psychologische. In Folge der von VYGOTSKIJ geäußerten Kritik an der zeitgenössischen Psychologie (vgl. VYGOTSKI 1985b), wagte sich die sog. Troika mit LURIJA, LEONT'EV und VYGOTSKIJ an diese Aufgabe.

Das zentrale Interesse gilt dabei der *Genese* der höheren psychischen Prozesse eines Organismus im Zusammenhang mit der Beziehung zu seiner Umwelt. Zu diesen höheren psychischen Prozessen können „willkürliche, bewusste, zielgerichtete Prozesse der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, des Denkens, etc.“ (LOMPSCHER 1996, 24) gerechnet werden. Der theoretische Rahmen der Forschungen innerhalb der *Kulturhistorischen Schule* wird bestimmt durch die Verbindung von Phylogenese, Ontogenese und der kulturhistorischen Genese des Psychischen (der Soziogenese).

Aus dieser Erkenntnis leiteten LURIJA und VYGOTSKIJ folgende drei Untersuchungsrichtungen ab:

„Unsere Aufgabe besteht darin, die *drei Grundlinien* der Verhaltensentwicklung - die evolutionsgeschichtliche, die historische [sc. kulturhistorische] und die ontogenetische - freizulegen und zu zeigen, dass das Verhalten des akkulturierten Menschen Ergebnis *dieser drei Entwicklungslinien* ist. Das heißt, das menschliche Verhalten kann nur auf der Grundlage dieser drei Wege, auf denen es geformt worden ist, wissenschaftlich verstanden und erklärt werden“ (VYGOTSKIJ; LURIIJA 1930, 3; zit. n. MÉTRAUX 1992, 18).

Aus den drei Grundlinien ergaben sich dann drei Hauptforschungsbereiche:

1. Die Entstehung der höheren Formen psychischer Tätigkeit;
2. Die Ontogenese des Psychischen, d.h. die dynamische Beziehung zwischen biologischen und sozialen Faktoren in der kindlichen Entwicklung;
3. Interkulturelle Unterschiede der psychischen Funktionen.

2.3.2.1 Die Entstehung der höheren psychischen Funktionen

In der Psyche einer reifen Persönlichkeit lassen sich nach VYGOTSKIJ zwei Ebenen von psychischen Funktionen unterscheiden:

- Niedere psychische Funktionen und
- höhere psychische Funktionen.

Die niederen psychischen Funktionen sind biologischer Natur und entstehen als Ergebnis der funktionalen Reifung des Nervensystems. Im Falle der Störung dieses Prozesses entsteht der sog. 'primäre Defekt' (vgl. Punkt 2.3.3).

Die höheren psychischen Funktionen (z.B. Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Denken) entwickeln sich wie ein Überbau über die niederen durch die Beherrschung von Werkzeugen und die Aneignung von Zeichen kulturgeschichtlicher Natur (z.B. sprachliche Zeichen, Gegenstände mit konventionell festgelegter Bedeutung).

Bewusstsein entsteht somit durch die Interiorisation (Verinnerlichung) des Inhalts des kommunikativen Zusammenhangs des Individuums mit seiner sozialen Umwelt. Im Falle der Störung dieses Prozesses entsteht auf der Grundlage des primären der sog. 'sekundäre Defekt'.

Die grundlegende Idee VYGOTSKIJS besteht nun in der Ermöglichung der Abschwächung des intellektuellen Defekts durch die vorrangige Förderung der höheren psychischen Funktionen (vgl. ausführlicher Punkt 2.3.3).

2.3.2.2 Die Ontogenese des Psychischen

Das Thematisieren der höheren, komplex aufgebauten psychischen Prozesse unter dem Gesichtspunkt ihrer Entwicklung stand im Mittelpunkt dieses zweiten Forschungsbereiches der *Kulturhistorischen Schule*. Der Grundgedanke hierbei ist das Aufzeigen der Wechselwirkung zwischen phylogenetisch gegebenen, d.h. biologischen Faktoren und sozialen Faktoren anhand der Ontogenese des Psychischen (vgl. MÉTRAUX 1987). Ziel ist wiederum das Erfassen

des Aufbaus der höheren psychischen Funktionen. Dieses dynamische Vorgehen steht im Gegensatz zu mechanistischen Auffassungen von Entwicklung und analysiert daher nicht 'fertige' Verhaltensformen, sondern ihre *Genese* (vgl. VYGOTSKIJ 1992). In diesen Kontext gehört auch VYGOTSKIJS Konzept der '*Zone der nächsten Entwicklung*', auf das wir ebenfalls in Kapitel 2.3.3 näher eingehen.

LURIJA führt bezüglich der Genese der höheren psychischen Funktionen Untersuchungen mit eineiigen und zweieiigen Zwillingen durch, um mehr über den Einfluss der genetischen und der sozialen Faktoren auf den Aufbau und die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen zu erfahren (vgl. LURIJA 1993, 93-109). Er kommt zu dem Ergebnis, dass der Einfluss biologischer Faktoren mit fortschreitender Entwicklung abnimmt, die sozialen Faktoren aber an Bedeutung gewinnen und eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen spielen.

Ein weiterer zentraler Aspekt bei der Untersuchung der Genese der höheren psychischen Funktionen ist die menschliche Sprache und ihre Entwicklung. Wir werden diesen Punkt hier nur andeuten, ihn später aber wieder aufnehmen, wenn wir uns explizit (geistig-)behindertenpädagogischen Fragen innerhalb der *Defektologie* VYGOTSKIJS zuwenden. An dieser Stelle sei nur erwähnt, dass der Sprache als einem Instrument der sozialen Kommunikation bei der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen eine große Bedeutung beigemessen wird. LURIJA z.B. versucht in Experimenten mit Zwillingen und Kindern mit und ohne Behinderungen die Hypothese zu belegen, dass der Sprache eine Steuerungsfunktion hinsichtlich des Verhaltens und des Denkens zukommt (vgl. LURIJA 1967).

Am Beispiel der Sprache (also einer höheren psychischen Funktion) kann das Phänomen der Interiorisation nochmals verdeutlicht werden: Zunächst hat Sprache interpsychischen Charakter: Das Kind ist in seiner Entwicklung auf seine Umwelt angewiesen. Nach und nach wird die aufgebaute Beziehung zur Umwelt verinnerlicht, interiorisiert. Sprache erhält somit intrapsychischen Charakter (z.B. inneres Sprechen), d.h. das Kind steuert sein Verhalten nun selbst.

2.3.2.3 Interkulturelle Unterschiede der psychischen Funktionen

Zur Frage der historischen Bedingtheit von psychischen Prozessen, also der zentralen Frage der *Kulturhistorischen Schule*, lagen VYGOTSKIJ und seinen Mitarbeitern wenig gesicherte experimentelle Daten vor. Es war somit unumgänglich eine kulturhistorische Expedition zu entwerfen, bei der die Kulturgeschichte des Psychischen untersucht werden sollte.

Die zentrale Frage dabei sollte lauten: Inwieweit beeinflusst das jeweilige gesellschaftliche Leben eines Menschen in seiner Kultur die Entwicklung seines Bewusstseins und damit verbunden sein Verständnis von Wirklichkeit?

Um dieser Frage nachzugehen, führte LURIJA unter Anleitung des durch Krankheit verhinderten VYGOTSKIJ insgesamt zwei Expeditionen in Usbekistan und Kirgisien durch:

„Wir fassten den Plan, eine breit angelegte Untersuchung der intellektuellen Tätigkeit bei Erwachsenen durchzuführen, die einer technisch rückständigen, des Lesens und Schreibens unkundigen, 'traditionellen' Gesellschaft angehörten. Damals ereigneten sich in den entlegene Regionen der Sowjetunion rapide kulturelle Umgestaltungen, und wir hofften, diesen gesellschaftlichen Wandel bis in die Denkprozesse zurückverfolgen zu können“ (LURIJA 1993, 74).

Wir möchten an dieser Stelle nur einige zentrale Erkenntnisse dieser Expeditionen zusammen tragen und gehen nur kurz auf die sich bereits in diesem Zusammenhang abzeichnende kritische Haltung der Behörden und des Parteiapparates gegenüber der entstehenden *Kulturhistorischen Schule* ein. Dass diese Repressionen auch noch nach VYGOTSKIJS Tod auftraten, besonders sein Werk trafen und schließlich zu einer langen Phase des organisierten Verschweigens der Erkenntnisse der *Kulturhistorischen Schule* führte, werden wir später noch einmal aufgreifen. Denn diese Prozesse wirken bis in unsere Tage in die Rezeptionsgeschichte der *Kulturhistorischen Schule* bzw. explizit der *Defektologie* VYGOTSKIJS hinein.

Schließlich möchten wir nun stichwortartig die zentralen Vorgehensweisen und Erkenntnisse der Expeditionen zusammenfassen (vgl. LURIJA 1987, 1993):

- Ziel der Expedition war es, kulturhistorische Bestimmungsgrößen für die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen zu benennen. Dahinter stand die Frage, ob es sich bei der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen um Erweiterungen oder strukturelle Umgestaltungen handelt.
- Die Wahl auf Usbekistan und Kirgisien fiel, weil man eine Region bzw. eine Kultur untersuchen wollte, die einerseits traditionell geprägt war und sich sehr stark von der westrussischen Gesellschaft unterschied, andererseits aber in einem Prozess des gesellschaftlichen Wandels befindlich war.
- Die untersuchten Bevölkerungsgruppen wurden in fünf Untergruppen eingeteilt. Die ersten beiden Gruppen umfassten AnalphabetInnen (Frauen und Bauern), die zweite Gruppe umfasste Frauen, die zwar Lehrgänge als Kindergärtnerinnen besucht hatten, aber fast durchweg analphabetisch waren, die vierte Gruppe umfasste aktive Kolchosemitglieder und Mitglieder von Jugendgruppen, die zwar in Leitungspositionen waren, aber nur kurz eine Schulbildung genossen und letztlich eine Gruppe von Studentinnen eines Lehrerseminars, die jedoch ebenfalls ein niedriges Bildungsniveau hatten.
- Man entschied sich methodisch für ein möglichst 'natürliches' Untersuchungsdesign, das eine experimentelle Untersuchungssituation möglichst vermeiden sollte.
- Hauptideen waren schließlich:
 - ⇒ Die Erkenntnisstrukturen des Menschen sind abhängig von seiner intellektuellen Ausbildung und den sozialhistorischen Anforderungen an seine Handlungen.

- ⇒ Einflussgrößen auf die Erkenntnisstrukturen sind die sozialen Umweltfaktoren, die entscheidenden Einfluss auf die Herausbildung der höheren psychischen Funktionen haben.
- ⇒ Ändert sich die äußere Lebenssituation (z.B. durch den Erwerb der Lesefähigkeit oder der Schrift), werden Denkprozesse qualitativ und sehr schnell verändert.
- ⇒ Entwicklung wird daher generell als strukturelle Umorganisation verstanden.

2.3.2.4 Zentrale Positionen der kulturhistorischen Konzeption und ihr Beitrag für eine veränderte Sichtweise des Phänomens 'geistige Behinderung'

In enger Anlehnung an LOMPSCHER (1996, 23ff.), möchten wir an dieser Stelle die wichtigsten Positionen der *Kulturhistorischen Schule* noch einmal zusammenfassen und ihren möglichen Beitrag für eine veränderte Sichtweise des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung' in Ansätzen skizzieren. Im darauf folgenden Kapitel soll, sich daran anschließend, der *Defektologie* VYGOTSKIJS als einer besonderen Ausprägung seiner kulturhistorischen Konzeption nachgegangen werden, um die hier gemachten zentralen Aussagen zu konkretisieren.

- Die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen (= willkürliche, bewusste, zielgerichtete Prozesse der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, des Denkens, etc.), verstanden als das menschliche Bewusstsein, sind nicht aus sich selbst heraus erklärbar oder alleine auf Hirnfunktionen oder äußeres Verhalten zu reduzieren. Vielmehr sind die höheren psychischen Funktionen Ergebnis einer Mensch-Welt-Wechselwirkung, d.h. der menschlichen Tätigkeit.

In Bezug auf Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, ist selbstverständlich ebenso wie bei allen anderen Menschen von der Existenz höherer psychischer Funktionen auszugehen. Die Entwicklung dieser höheren psychischen Funktionen läuft bei diesem Personenkreis nicht prinzipiell anders ab, als bei anderen Menschen. Zentral ist jedoch die veränderte Mensch-Welt-Wechselwirkung bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen: Entwicklung (und damit auch der Aufbau der höheren psychischen Funktionen) findet in einem gravierend veränderten Verhältnis zu den (anderen) Menschen und zur Welt statt (vgl. u.a. JANTZEN 2001b, 118). Diese veränderte Mensch-Welt-Wechselwirkung ist sozialer Natur, d.h. in interaktionalen und kommunikativen Strukturen oder in zwischenmenschlicher Tätigkeit entstanden zu begreifen und damit veränderbar.

- Die niederen psychischen Funktionen (= biologische Funktionen, entstanden als Ergebnis der funktionalen Reifung des Nervensystems) werden durch den Gebrauch von Werkzeugen in höhere transformiert. Werkzeuge (Zeichen) sind Mittel, die der Mensch benutzt, um die Beziehung zur Welt und zu sich selbst zu gestalten.

Auch dieser Prozess findet prinzipiell auch bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, statt. Jedoch ist ihnen der Zugang zu bestimmten Werkzeugen und der Umgang mit ihnen oftmals verwehrt. Somit wird der Aufbau einer Beziehung zur Welt und zu sich selbst erschwert. Das Verwehren des Zu-

gangs zu bestimmten Werkzeugen geschieht durch Prozesse sozialer, kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation, denen Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, stetig ausgesetzt sind.

- Zeichen und Bedeutungen entstehen als Produkte gesellschaftlich-historischer Entwicklung. Sie gehören als Bestandteile zu der Kultur, in der der Mensch lebt, in der er geprägt wird und in der er seine Tätigkeit selbst mit gestaltet.

Weiterhin muss festgehalten werden, dass Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, in unzureichender Weise an der gesellschaftlich-historischen Entwicklung teilhaben. Formen der Selbstgestaltung der eigenen Tätigkeit erscheinen somit verändert oder zumindest in ungewohnter Art und Weise.

- Die kulturhistorischen Bedingungen menschlicher Existenz werden durch soziale Interaktion und Kommunikation bestimmt. Die höheren psychischen Funktionen treten in ihrer Genese zweifach auf: Zuerst als interpsychische, d.h. zwischen zwei Interaktions- bzw. Kommunikationspartnern aufgeteilte, und dann als intrapsychische, d.h. als an das Individuum gebundene Erscheinungen.

Die bereits gemachten Aussagen zur Isoliertheit von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, insbesondere ihre dialogische Isolation, lassen den Prozess der Genese der interpsychischen Funktionen erschwert ablaufen und damit auch die Genese von intrapsychischen Funktionen. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Funktionen nicht vorhanden wären oder nicht gezielt in ihrem Aufbau zu unterstützen wären.

- Die Transformation von interpsychischen in intrapsychische Funktionen geschieht durch Interiorisation (Verinnerlichung). Darunter versteht man den Übergang äußerer, sozialer Zeichen und Handlungen im Prozess gemeinsamer Tätigkeit in innere Handlungen. Daher kann man die Aneignung menschlicher Kultur (d.h. Wissen und Können, Anschauungen und Werte, Beziehungen und Normen) nicht als passiven, mechanischen Vorgang bezeichnen, sondern als Ergebnis aktiver Tätigkeit.

Es muss festgehalten werden, dass der gesamte Prozess der Interiorisation bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, erschwert abläuft. Dies geschieht wiederum nicht aufgrund einer prinzipiellen Unfähigkeit dieses Personenkreises zur Interiorisation (womöglich verschuldet durch pathologische Hirnprozesse, also rein biologisch bedingt), sondern aufgrund von Problemen sozialer Art im Prozess der gemeinsamen Tätigkeit mit anderen. Hier wären an erster Stelle Kommunikationsprobleme zu nennen. Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, bleibt durch ihre soziale, kulturelle, sprachliche und dialogische Isolation eine Teilhabe an Prozessen aktiver Tätigkeit oftmals verwehrt, was zu einer mangelhaften Aneignung menschlicher Kultur, verstanden als Wissen und Können, Anschauungen und Werte, Beziehungen und Normen, führt.

- Die höheren psychischen Funktionen sind wie Systeme, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen, organisiert. Komplexität und Ganzheit sind ihre Charakteristika. Bei ihrer Analyse ist dies zu berücksichtigen.

Wenn sich die höheren psychischen Funktionen durch Komplexität und Ganzheit im Sinne einer systemhaften Struktur auszeichnen, gilt, unter Be-

rücksichtigung der bis hierher erörterten Aspekte, dass auch die höheren psychischen Funktionen bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, hoch komplexe und als Ganzheit zu betrachtende Strukturen aufweisen. Bezüglich des Problemfeldes der sog. Verhaltensauffälligkeiten, werden wir dies erneut diskutieren.

- Die Analyse des Psychischen muss sich am Prozess ihrer Genese orientieren. Mittel hierzu sind der Mensch-Tier-Vergleich, historische und kulturvergleichende Studien, Vergleiche normaler und sog. pathologischer Entwicklungsprozesse und die Analyse von Veränderungen im Verlauf der Ontogenese und im Prozess pädagogischer und therapeutischer Einflussnahme und experimenteller, hypothesengeleiteter Ausbildung.

Dieser Punkt führt direkt zur Entwicklung der sog. Defektologie. Das Feld der möglichen Veränderungen des Psychischen im Prozess pädagogischer oder therapeutischer Einflussnahme ist damit eng verbunden und wird im nächsten Kapitel ausführlich behandelt.

- Die kulturhistorische Bestimmtheit der Ontogenese zeigt sich u.a. im historischen Charakter des Inhaltes und der Abfolge von Entwicklungsstufen in Kindheit und Jugend. Diese Entwicklungsstufen hängen wechselseitig mit der Entwicklung der Gesellschaft zusammen. Die Grundlage dieser Prozesse ist die gemeinsame Tätigkeit und Kommunikation von Kind und Erwachsenen bzw. anderen Personen, ihre ständig sich verändernde Einbindung in Kultur, soziale Struktur und die aktive Auseinandersetzung damit. Quelle der Entwicklung ist die Umwelt, die Kultur, aber die auftretenden Widersprüche im Prozess der interpersonalen und gegenständlichen Interaktion sind ihre Triebkräfte.

Im Sinne der kulturhistorischen Bestimmtheit der Entwicklung des Individuums müssen wir davon ausgehen, dass sich der Inhalt und die Abfolge von Entwicklungsstufen bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, prinzipiell nicht von anderen Menschen unterscheidet. Da aber, wie bereits erwähnt, das Mensch-Welt-Verhältnis ein anderes ist und die Prozesse der gemeinsamen Tätigkeit und Kommunikation durch Prozesse der Isolation anders ablaufen können, werden die Einbindung in die (gemeinsame) Kultur, die soziale Struktur und die aktive Auseinandersetzung mit ihr erschwert.

- Im Laufe der Ontogenese kommt es zu psychischen Neubildungen, die herausgebildet, überwunden oder aufgehoben werden können. Sie sind Ergebnis der sozialen Entwicklungssituation des Individuums.

Die Tatsache der Möglichkeit von Neubildungsprozessen verbietet, das Phänomen einer sog. 'geistigen Behinderung' als irreversibel anzusehen. Psychische Neubildungen können im Laufe der Entwicklung des Individuums ständig auftreten. Als Ergebnis der sozialen Entwicklungssituation sind sie also nicht biologisch determiniert, sondern dynamisch und innerhalb der zwischenmenschlich geprägten Umwelt gestaltbar: Sowohl während des Prozesses ihrer Herausbildung, als auch während des Prozesses ihrer Überwindung oder ihrer Aufhebung.

- Die verschiedenen Niveaus der Entwicklung des Psychischen sind durch zwei Entwicklungszonen gekennzeichnet: Die 'Zone der aktuellen Leistung' und die 'Zone der nächsten Entwicklung'. Die 'Zone der nächsten Entwicklung' ist der funktionelle Raum zwischen den Ebenen der aktuellen und potentiellen Entwicklung.

- Die Ebene der aktuellen Entwicklung wird durch den Schwierigkeitsgrad von verschiedenen Aufgaben, die vom Kind selbständig gelöst werden, bestimmt. Die Ebene der potentiellen Entwicklung kann vom Kind durch die Lösung der Aufgaben unter Leitung von einem Erwachsenen erreicht werden.
- Die Zone der nächsten Entwicklung charakterisiert die in der Entstehung befindlichen psychischen Funktionen. Je breiter diese Zone ist, desto höher sind die potentiellen Möglichkeiten der Entwicklung. Die in der Zone enthaltenen psychischen Möglichkeiten werden durch Schulung (Unterricht, Ausbildung) aktualisiert.

Im Sinne einer dynamisch verstandenen Entwicklungssituation ist die Entwicklung des Psychischen bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, selbstverständlich ebenfalls durch zwei Entwicklungszonen gekennzeichnet (vgl. auch VYGOTSKIJ 1993, 256). Wir müssen jedoch annehmen, dass die 'Zone der nächsten Entwicklung' bei diesem Personenkreis aufgrund der bereits mehrfach beschriebenen Prozesse von Isolation recht 'schmal' gehalten wird. Vorrangiges pädagogisches Ziel muss es demnach sein, die 'Zone der nächsten Entwicklung' bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, zu 'verbreitern', damit sich die potentiellen Möglichkeiten der Entwicklung erhöhen.

Wir werden uns mit diesem, für den pädagogischen Alltag herausragenden, Punkt im folgenden Kapitel intensiver auseinandersetzen (vgl. 2.3.3.3).

2.3.3 Zentrale Positionen der *Defektologie* Vygotskijs

Mit der Defektologie

„begründete [VYGOTSKIJ] eine neue wissenschaftliche Disziplin, die Erforschung psychischer Besonderheiten von Kindern mit Behinderungen und pädagogischer Bedingungen ihrer Kompensation („Defektologie“), [und] leitet das entsprechende, auch heute noch existierende wissenschaftliche Institut ; (...).“ (LOMPSCHER 1996, 14).

Für unsere Ohren und in unserer gegenwärtigen Zeit, in denen sich die sog. 'Geistigbehindertenpädagogik' intensiv darum bemüht, ihre Defizitorientiertheit abzulegen, mutet der Begriff der *Defektologie* anachronistisch und diskriminierend an. Jedoch ist die *Defektologie* VYGOTSKIJS an keiner Stelle 'defizitorientiert' und gerade in Bezug auf das Phänomen, das wir heute mit 'geistiger Behinderung' umschreiben, legt VYGOTSKIJ einige grundlegende und vorausschauende Gedanken vor, die vieles, was wir aktuell diskutieren, bereits beinhalten.

Zwar merken van der VEER und VALSINER (1991) in ihrer Auseinandersetzung mit der *Defektologie* VYGOTSKIJS an, er habe seine Ausführungen selten mit Fallgeschichten belegt oder anderweitig illustriert, weshalb seine defektologischen Studien „of a rather general and theoretical nature“ (ebd., 61) seien. Auch kommen sie bezüglich VYGOTSKIJS Ausführungen über die Bedeutung der *sozialen* Erziehung zu dem Schluss, sein optimistischer Tenor „was not exceptional, nor were his ideas very original“ (ebd., 63). Allerdings beziehen die genannten Autoren ihre Aussagen hauptsächlich auf VYGOTSKIJS defektologische Reflexionen bezüglich des Personenkreises der blinden oder taubstummen Kinder. VYGOTSKIJS Auseinandersetzung mit dem Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' erwähnen sie nur am Rande. Daher möchten wir folgend den Fokus auf ebendiesen Personenkreis len-

ken, um VYGOTSKIJS Beitrag bezüglich einer veränderten Sichtweise von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, heraus zu stellen.

Wichtig erscheint darüber hinaus, dass sich in seinem defektologischen Werk seine Hauptgedanken wieder finden, wenn auch im Sinne einer gewissen 'Ungleichzeitigkeit' (vgl. JANTZEN 1997b, 30ff.), die eine zeitliche Einteilung nach dem Muster van der VEERS und VALSINERS (frühe Schriften zur Bedeutung der sozialen Erziehung - Auseinandersetzung mit der Individualpsychologie Adlers - kulturhistorische Annäherung - Hinwendung zur klinischen Psychologie) fragwürdig erscheinen lassen. Letztlich anerkennen die beiden Autoren aber, dass VYGOTSKIJS defektologische Gedanken

„...are closely linked to his other work and - sometimes - provide a clue to an understanding of the development of his thinking as a whole“ (ebd., 61).

2.3.3.1 Allgemeine defektologische Reflexionen bezüglich des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung'

Zum Begriff *Defektologie* schreiben die englischen Herausgeber von VYGOTSKIJS *Collected Works* (vgl. VYGOTSKY 1993a):

“*Defectology* is a term not, at present, readily found in English dictionaries and it does not designate a discipline at universities or a speciality at clinics in the English-speaking world. Yet *defektologia* in the tradition of the Soviet Union is concerned with abnormal psychology, learning disabilities, and what has been called special education in North America. (...) Furthermore the term is otherwise difficult to translate explicitly and elegantly” (RIEBER; CARTON 1993, v).

Lesen wir VYGOTSKIJS Beiträge zur *Defektologie*, werden wir darüber hinaus (und auch das mag befremden) natürlich die klassische Terminologie in Bezug auf das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' vorfinden, jedoch in anderen Kontexten. Wir möchten daher nochmals die Herausgeber aus ihrem Vorwort zu den *Collected Works* zitieren:

“Thus terms like *mental backwardness* (umstvennaia otstalost') [deutsch: geistige Zurückgebliebenheit, E.W.], *feeble mindedness* (slaboumie) [deutsch: Schwachsinn, E.W.] and oligophrenia with its three graduations of mental retardation (debility, imbecility and idiocy) were, perhaps, appropriately descriptive and decorous in the 1920's but they can seem somewhat obsolete, unscientific or even a touch unseemly and unkind today. Faced with the dilemma of preserving the historical atmosphere or of making it more accessible to the contemporary English reader, the translators sought, wherever possible, to contribute an English terminology which, at least in the scientific community, would reflect as far as possible Vygotsky's intended meanings and his realistic acceptance of abnormalities, and which would, perforce, follow the usages already established by earlier Vygotskian translators or scholars. Therefore, the translators frequently followed James Gallagher's usage in *Windows on Russia* (1974) and used the terms *debile*, *imbecile*, and *idiot* where a contemporary writer might have used more euphemistic *mildly retarded*, *moderately retarded*, and *severely retarded*” (RIEBER; CARTON 1993, vii).

Nichtsdestotrotz glauben wir, dass VYGOTSKIJ eine für seine Zeit geradezu revolutionäre Sichtweise bezüglich des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung' hatte.

Obwohl VYGOTSKIJ sich wie bereits erwähnt nicht von dem alten Klassifikationssystem (d.h., *Oligophrenie*, mit ihren Stufen *Debilität*, *Imbezilität* und *Idiotie*) verabschieden konnte, war er sehr daran interessiert eine neue Qualität im Kontext der Methoden der Diagnostik und der Erziehung zu finden. Hinter seinen Ideen können wir eine neue Sichtweise gegenüber Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, entdecken, die sich wesentlich von den traditionellen Sichtweisen der westlichen Sonderpädagogik und der traditionellen *Defektologie* unterscheidet.

Seine Reflexionen, seine Konzeption des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung', der Methoden ihrer Diagnostik und sein defektologisches Denken haben jedoch weder eine bedeutende Rolle in der sowjetischen Pädagogik oder Psychologie (vgl. KEILER 1998, 164), noch in der gegenwärtigen russischen Korrekturpädagogik und erst recht nicht in der westlichen Sonderpädagogik gespielt. Dies lässt sich u.a. an der immensen Diskrepanz zwischen den theoretischen Reflexionen eines VYGOTSKIJ und der gegenwärtigen (heil-)pädagogischen Erziehungspraxis in Russland aufzeigen. Noch immer gibt es z.B. in Russland die sog. *neuropsychologischen Internate*, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die wir 'schwer geistig behindert' nennen, untergebracht sind und die erst sehr langsam im Sinne heilpädagogischer Leitlinien arbeiten (vgl. Human Rights Watch 1998).

Diese Diskrepanz gilt aber nicht nur für die russische Erziehungspraxis, wenngleich sie dort dramatischer erscheint. Auch in Westeuropa besteht gerade bezüglich der Menschen, die oftmals als „Restgruppe“ bezeichnet werden (vgl. u.a. RÖDLER, BERGER, JANTZEN 2001), erheblicher Handlungsbedarf, was wir im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit näher erläutern werden und was eine grundlegende Motivation und Leitlinie für die vorliegende Arbeit insgesamt ist.

In seinem bereits 1924 veröffentlichten Artikel "The Psychology and Pedagogy of children's handicaps"⁹ (vgl. VYGOTSKY 1993d), finden wir eine generelle Aussage bezüglich der Beziehung zwischen der allgemeinen und der Sonderpädagogik, die uns an SÉGUIN erinnert - ein Autor den VYGOTSKIJ kannte und den er schätzte (vgl. VYGOTSKY 1993c, 218¹⁰; VYGOTSKIJ 2001c, 136):

"We can say that our psychological survey has in principle not turned up any particular, outstanding individual pedagogy for the handicapped child. The education of a defective child constitutes the topic of only one chapter in the general theory of pedagogy. Hence, it directly follows that all questions of this difficult chapter must be reexamined in the light of general principles of pedagogy" (VYGOTSKY 1993d 79f.).

Wir werden später noch zeigen, zu welchen institutionellen Konsequenzen eine solche *reexamination* in seinem Denken führen kann. Vorher jedoch möchten wir zwei weitere Auszüge zitieren, die zeigen, welche Vorstellung von

⁹ Dieser Artikel war lange Zeit der einzige Text VYGOTSKIJS zu Fragen der *Defektologie*, der ins Deutsche übersetzt war. Er wurde 1975 in der Zeitschrift "Die Sonderschule", einer Fachzeitschrift für Sonderpädagogik in der ehemaligen DDR veröffentlicht. Die Redaktion merkt an, dass der Artikel „geringfügig gekürzt“ worden sei, es fehlen jedoch die Abschnitte 3, 4 und 5 des originalen Textes! Wir werden später noch sehen, dass VYGOTSKIJ in diesen fehlenden Teilen sehr radikal in seinen Reflexionen war.

¹⁰ Die Herausgeber der englischen Ausgabe der *Defektologie* Vygotskijs machen aus SÉGUIN leider *Segen*, so dass überlesen werden kann, dass Edouard SÉGUIN gemeint ist (vgl. ebd.)!

menschlicher Entwicklung hinter seinen Reflexionen steht. In der Einleitung "Fundamental problems of Defectology" (vgl. VYGOTSKY 1993e) können wir lesen:

"It would be a mistake to assume that the process of compensation always, without fail, ends in success, that it always leads from the defect to the formation of a new capability. As with every process of overcoming and struggle, compensation may also have two extreme outcomes - victory and failure - and between these two are all possible transitional points. (...) But whatever the anticipated outcome, *always and in all circumstances*, development, complicated by a defect, represents a creative (physical and psychological) process" (ebd., 34).

Dies ist die Verneinung jeglichen defizitorientierten Denkens. Wenn wir annehmen, dass das, was wir 'geistige Behinderung' nennen, ein kreativer Prozess der Entwicklung ist, können wir nicht länger in einem Konzept des defizitorientierten Denkens verharren. Wir müssen vielmehr versuchen zu erkennen, inwieweit wir diesen kreativen Prozess positiv beeinflussen können. VYGOTSKIJ versucht dieses Phänomen so auszudrücken, wenn er sagt:

"A child in each state of his development, in each of his phases, represents a qualitative uniqueness, i.e., a specific organic and psychological structure; in precisely the same way, a handicapped child represents a qualitatively different, unique type of development" (ebd., 30).

Bereits hier, in diesem Kontext, verlangt er eine neue Annäherung in diagnostischen Fragen, indem er anmerkt:

"A purely arithmetical conception of a handicapped condition is the characteristic of an obsolete, old-school defectology. Reaction against this quantitative approach to all theoretical and practical problems is the most important characteristic of modern defectology" (ebd., 30).

Wir greifen diesen Gedanken bei der Auseinandersetzung mit methodologischen Fragen weiter unten wieder auf (vgl. 2.3.3.3).

Wie bereits angemerkt, formulierte VYGOTSKIJ auch mögliche institutionelle Konsequenzen bezüglich seiner Auffassung der Entwicklung von Kindern, die wir 'geistig behindert' nennen. Hier ist er sehr radikal. VYGOTSKIJ schreibt:

"However, the special school systematically breaks of contact with the normal world; it isolates the blind child and puts him in a narrow, closed off, small world, where everything is calculated for and adapted to the defect, where everything reminds him of it. This artificial milieu has nothing in common with that normal world where the blind adult will ultimately have to live. In the special school, a close, hospital-like atmosphere and regime are soon created. (...) Mental health and the normal formation of the psyche become disorganized and disintegrate; blindness turns into psychic trauma" (VYGOTSKY 1993d, 85).

Aber auch bezüglich des schwierigen Aspektes von Kindern und Jugendlichen, die wir 'schwer geistig behindert' nennen, hatte VYGOTSKIJ seine Ideen und Visionen. Ein Artikel ist im besonderen der Erziehung von Kindern, die wir 'schwer geistig behindert' nennen, gewidmet. Es ist die kurze Einführung zu einem Buch von E.K. GRACHEVA *Introduction to E.K. Gracheva's*

book, *The Education and Instruction of Severely Retarded Children* (VYGOTSKY 1993c., 212-219), veröffentlicht 1932.

Indem er erneut der Frage nachgeht, ob für die Erziehung von Menschen mit Behinderungen eine spezielle Pädagogik nötig ist oder ob alles auf die allgemeine Pädagogik gründet, merkt er an:

“That premise assumes that the principles of education and instruction on which general pedagogy is based and which are used in the education of normal children cannot be carried over into the field of education of retarded children. However, enormous practice in educating mildly retarded children, so-called debiles, shows that this assumption is based only on preconceptions and that, actually, normal and abnormal children are linked by numerous transitions and general pedagogical principles” (ebd., 213).

Es ist nicht nur bemerkenswert, dass er hier „sogenannte Debile“ schreibt, sondern wir können auch sehen, dass er keinen Unterschied macht zwischen der Erziehung von Kindern mit leichten und der mit schweren Behinderungen. Ein anderer Aspekt scheint ihm erwähnenswert:

“The basic question which confronts us when we speak about educating severely retarded children is as follows: Is it worth expending colossal efforts on the instruction and education of severely retarded children, and particularly of idiots, if the results attained in comparison with those attained by the normal child are so insignificant?” (ebd., 213).

Wir möchten anmerken, dass dies nicht nur 1932 eine Frage war, sondern vermeintlich noch heute von Bedeutung ist. Doch VYGOTSKIJ geht weiter, indem er sagt:

“To teach severely retarded children is not only to teach them to feel, to embrace, to hear and to see, *it is rather to teach them to make use of one's five senses*, to govern them, wisely to employ them according to one's own ends. It means informing them of the smallest elements, and also the *very bases* of human perception of reality” (ebd., 216).

Schließlich lässt er uns erahnen, wie dies konkret getan werden sollte und wir möchten nochmals betonen, wie vorausschauend seine Gedanken waren.

“The developmental path for a severely retarded child lies through collaborative activity, the social help of another human being, who from the first is his mind, his will, his activities. This proposition also corresponds entirely with the normal path of development for a child. *The developmental path for a severely retarded child lies through relationships and collaborative activity, with other humans.* For precisely this reason, the social education of severely retarded children reveals to us possibilities which might seem outright Utopian from the viewpoint of purely biologically based physiological education (...)” (ebd., 218).

Im folgenden Kapitel möchten wir uns, ausgehend von diesem Gedanken, mit der Notwendigkeit einer beziehungsstiftenden und kooperierenden Erziehungstätigkeit auseinander setzen und beleuchten daher etwas intensiver das von VYGOTSKIJ aufgeworfene Problemfeld der kompensatorischen Prozesse.

2.3.3.2 Das Problem der Kompensation

Zwei von drei kürzlich ins Deutsche übersetzte Artikel aus den defektologischen Schriften VYGOTSKIJS (vgl. VYGOTSKIJ 2001a, b und c) befassen sich ausdrücklich mit dem Problem der Kompensation.

Der 1927 entstandene Text *Defekt und Kompensation* (VYGOTSKIJ 2001a) befasst sich noch nicht explizit mit dem Personenkreis der Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen. VYGOTSKIJ rezipiert hier in erster Linie die ADLER'sche Konzeption von Kompensation und Überkompensation und versucht eine Übertragung dieser Konzeption auf die Defektologie. Am Beispiel einer Pockenschutzimpfung macht er das Prinzip der Kompensation deutlich:

„Jede Verletzung oder schädigende Einwirkung auf den Organismus, löst bei diesem Schutzreaktionen aus, die energischer und stärker sind als die, die zur Neutralisierung der unmittelbaren Gefahr benötigt werden. (...). Er handelt im Momente der Gefahr als einheitliches Ganzes, indem er zurückgehaltene Reserven angehäufter Kräfte mobilisiert und freigibt, am Ort der Gefahr eine weitaus größere Dosis Gegengift konzentriert, als es die Dosis des ihn bedrohenden Giftes erfordert. Auf diese Weise kompensiert der Organismus nicht nur den ihm zugefügten Schaden, sondern erarbeitet einen Überschuss, (...), was ihn in einen geschützteren Zustand, als es vor der Entstehung der Gefahr ist, versetzt“ (VYGOTSKIJ 2001a, 89).

In Bezug auf einen erworbenen organischen Defekt (den 'primären Defekt', vgl. 2.3.3.3), besteht die Möglichkeit der Kompensation im sozialen Miteinander und kann in folgendem Kernsatz dieses Artikels abgelesen werden:

„Das Schicksal der Persönlichkeit entscheidet letztlich nicht der Defekt an sich, sondern seine soziale Realisation“ (ebd., 93).

Der 1931 entstandene Artikel *Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes* (VYGOTSKIJ 2001b), geht, wie der Titel erkennen lässt, dann eingehend auf den Personenkreis der Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, ein. Er spricht sich dafür aus, das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' nicht anhand einer Auflistung von negativen Merkmalen zu bestimmen, sondern er tritt dafür ein, „die Kinder von ihrer positiven Seite her differenziert zu charakterisieren (VYGOTSKIJ 2001b, 111). Er formuliert daher drei Fragen, die dies ermöglichen sollen:

Erstens möchte er danach fragen, was in der Entwicklung des Kindes, das wir 'geistig behindert' nennen, nicht gegen, sondern für uns arbeite, d.h. welche Prozesse dazu beitragen, dass das Kind auf höhere Entwicklungsniveaus gelangt (vgl. ebd.).

Zweitens möchte er mehr über die „Struktur und Dynamik der geistigen Retardation“ (ebd.) erfahren.

Drittens fragt er nach daraus resultierenden pädagogischen Schlüssen (vgl. ebd.).

Bevor er den Fragen nachgeht, macht er einige sehr interessante methodologische Bemerkungen zum Wechselverhältnis sozialer und biologischer Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung des Kindes. Er kritisiert die Auffassung, dass sich Kinder mit einem biologischen Mangel auf rein 'biologischen Schienen' entwickeln würden (vg. ebd., 112) und nennt diese Vorstellung mechanistisch und methodologisch unhaltbar. Vielmehr gelte der Grundsatz, dass das Primäre, d.h. etwas, was in einer frühen Entwicklungsphase in Erscheinung

tritt (wie z.B. ein primärer Defekt) durch Prozesse vielfältiger Neubildungen aufgehoben werden könne. Dabei ist das Wort *aufheben*, das er in deutscher Sprache zitiert, im Sinne von „etwas aufbewahren“ zu verstehen, d.h. die primären Erscheinungen verschwinden nicht, sondern werden durch spätere, neugebildete Entwicklungsphasen in den Hintergrund gedrängt. Hier kann man sehr gut kulturhistorisches Gedankengut in seiner Anwendung auf defektologische Fragen beobachten.

VYGOTSKIJ arbeitet im weiteren Verlauf schließlich heraus, dass die Möglichkeiten zur Kompensation bei einem Kind, das wir 'geistig behindert' nennen, vor allem im sozial-kollektiven Leben, also im Miteinander mit anderen liegt (vgl. ebd., 116) und betont die bedeutende Rolle des Kollektivs (verstanden als ein Miteinander in heterogen zusammengesetzten Gruppen) „als Faktor der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen des normalen und nicht normalen Kindes“ (ebd., 119).

„Wir sehen, dass das kollektive Verhalten des Kindes nicht nur individuelle psychische Funktionen aktiviert und trainiert, sondern zur Quelle der Entstehung einer vollkommen neuen Verhaltensform wird, die in der historischen Periode der Entwicklung der Menschheit entstand und in der Struktur der Persönlichkeit die Qualität einer höheren psychischen Funktion annahm. Das Kollektiv ist die Quelle der Entwicklung dieser Funktionen und dies gerade auch beim geistig behinderten Kind“ (ebd., 120).

Er führt diese Vorstellung sogar so weit aus, dass er ein „intellektuell heterogen zusammengesetzte[s] Kollektiv“ fordert (vgl. ebd., 121) und Gruppen mit Kindern, die wir 'geistig behindert' nennen und die ähnliche Entwicklungsniveaus aufweisen, als „falsches pädagogisches Ideal“ (ebd.) ablehnt.

VYGOTSKIJ setzt im Verlauf seiner Ausführungen die 'Unterentwicklung' der höheren psychischen Funktionen bei Kindern, die wir 'geistig behindert' nennen, in Beziehung zu ihrer kulturellen Unterentwickeltheit (vgl. ebd., 126). Das bedeutet, dass er Mängel in überkommenen traditionellen Erziehungskonzepten für diesen Personenkreis sieht, sie teils als reduktionistisch empfindet und eine umfassendere Teilhabe des Personenkreises innerhalb seiner kulturellen Umgebung, d.h. seiner interpersonalen Umwelt fordert. Wir sehen, dass er das, was wir bei Menschen, die als 'geistig behindert' bezeichnet werden, als Mangel wahrnehmen, nämlich ihre scheinbare Unterentwickeltheit auf vielen Ebenen, nicht einem Naturzustand, einer biologischen bzw. organischen Schädigung direkt zuschreibt, sondern das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' als sozialen Tatbestand entlarvt.

In den Einflussbereichen der Umgebung auf die Entwicklung des behinderten Kindes, also in den Entstehungsprozessen der höheren psychischen Funktionen, die immer gesellschaftlich, d.h. sozial vermittelt sind, sieht er dann auch fruchtbare Möglichkeiten der pädagogischen Intervention. Seine Schlussfolgerung, die, wie er schreibt, paradox klingen mag, lautet daher:

„Alles spricht dafür anzunehmen, dass die höheren Funktionen im Vergleich zu den elementaren leichter auszubilden sind“ (ebd., 128).

Im Sinne aktueller Debatten um Integration oder Inklusion formuliert er abschließend einen Satz, der wiederum in der Tradition eines SÉGUIN steht und der nach wie vor nichts von seiner Modernität und bildungspolitischen Brisanz verloren hat:

„Mögen geistig behinderte Kinder auch länger lernen, mögen sie weniger lernen als die normalen Kinder, mögen sie über die Anwendung spezieller Methoden und Verfahren auch noch auf eine andere Weise unterrichtet werden, so muss man sie doch das lehren, was auch den anderen Kindern gelehrt wird. Sie müssen so auf das zukünftige Leben vorbereitet werden, dass sie an diesem gleichberechtigt teilnehmen können“ (ebd., 132).

2.3.3.3 Die ‘Zone der nächsten Entwicklung’ im Kontext defektologischen Denkens

Wie bereits in Punkt 2.3.2.4 angedeutet, ist das Vorhandensein einer ‘Zone der nächsten Entwicklung’ auch bei Menschen, die wir ‘geistig behindert’ nennen, an zu nehmen (vgl. VYGOTSKIJ 1993b, 256; JANTZEN 2001b, 106). Diese Zone ist, wie beschrieben, als funktioneller Raum zwischen den Ebenen der aktuellen und der potentiellen Entwicklung zu verstehen. Mit Hilfe einer anderen Person, also im kooperativen Miteinander, können noch verborgene Bereiche der Entwicklung erschlossen werden. Jantzen (a.a.O., 104ff.) diskutiert das Konzept der ‘Zone der nächsten Entwicklung’ im Kontext schwerster Beeinträchtigungen, und argumentiert u.a. mit AITKEN und TREVARTHEN (1997), dass bereits die niederen psychischen Funktionen “das Soziale als virtuelle Konstruktion in sich tragen“ (ebd., 106; vgl. auch Teil III). Es soll an dieser Stelle der Hinweis reichen, dass JANTZEN auf diesem Hintergrund die Bedeutung des Konzeptes der ‘Zone der nächsten Entwicklung’ auch bezüglich des Personenkreises der Menschen, die wir ‘schwer’ oder ‘schwerst geistig behindert’ nennen, diskutieren kann.

In diesem Zusammenhang betont JANTZEN, dass das Konzept der ‘Zone der nächsten Entwicklung’ im Sinne einer Konzeption „eines Individuationsfeldes“ (ebd., 107) zu verstehen sei und nicht im Sinne „einer individuellen Eigenschaft“ (ebd.). Er führt dies weiter aus, indem er schreibt:

„D.h. auch der Beobachter selbst ist Teil des Feldes und seiner Konstruktion, es ist in gewisser Hinsicht auch seine Zone der nächsten Entwicklung“ (ebd.).

Dieses Individuationsfeld ist in erster Linie dialogisch gestaltbar. JANTZEN diskutiert dies im weiteren Verlauf seiner Ausführungen höchst interessant anhand des Konzeptes der Semiosphären (vgl. LOTMAN 1989), was wir aber hier vernachlässigen müssen. Wir möchten an dieser Stelle aber noch einmal die Unterscheidung von ‘primärem und sekundärem Defekt’ verdeutlichen, da hier das immer noch aktuelle (defektologische) Denken VYGOTSKIJS seine konkretesten Ableitungen für die pädagogische Praxis erfährt und eine dialogische Fassung der ‘Zone der nächsten Entwicklung’ verstehbar macht. Welche Folgen dies für eine *Methodologie* des Faches haben muss, werden wir im Anschluss daran zu fassen versuchen

Der Defekt bewirkt den sog. ‘Kern der Retardation’, der wiederum Primärfolgen nach sich zieht. Mit heutigem Vokabular gesprochen entspräche der Defekt einer Pathologie, einem pathologischen Prozess, also einer Störung auf der biologisch-organischen Ebene. Dieser ‘Kern der Retardation’ ist nicht oder kaum beeinflussbar (vgl. VYGOTSKIJ 1993b). Gemeint ist hier: Wenig oder

nicht beeinflussbar im Sinne pädagogischer oder therapeutischer Intervention, denn wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass Eingriffe in die genetische Konstitution des Menschen, ein Eingreifen in diese Ebene anbahnen bzw. zukünftig realistisch erscheinen lassen – allerdings zumeist in eine völlig entgegengesetzte Richtung weisend. Für unsere Ausführungen von Interesse ist aber nun, dass eine Konzentration auf den primären Defekt das Wesen der geistigen Entwicklung verfehlt (vgl. JANTZEN ebd.), denn das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' ist nicht Ergebnis der als pathologisch bezeichneten Prozesse, sondern es konstituiert sich als *sekundäre* Folge des Defektes, welche durch die „veränderte Entwicklungssituation“, also eine Entwicklungssituation, die sich durch sprachliche, kulturelle und dialogische Isolation auszeichnet, hervorgerufen wird.

Wir kommen nicht umhin, nochmals zu betonen, dass dies eine optimistische Sichtweise auf das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' darstellt und dass genau an diesem Punkt Pädagogik und Therapie ansetzen können und müssen. Wie dies ansatzweise in einem behindertenpädagogischen Arbeitsfeld, das historisch aus gänzlich entgegengesetzten Annahmen erwachsen ist, wirken kann, soll die Dokumentation des von uns durchgeführten Fortbildungs- und Beratungsprojektes in einer Grobeinrichtung der Behindertenhilfe zeigen (vgl. Teil II der vorliegenden Arbeit).

Wir möchten uns aber nun noch mit methodologischen Fragen, die VYGOTSKIJ aufwirft, auseinandersetzen, ohne deren Beachtung die Rezeption seines defektologischen Werkes verkürzt bleiben und die bisherigen Ausführungen als Aneinanderreihung von hübschen Zitaten ohne erkenntnistheoretische Grundlegung gelten müssten.

In Analogie zu seiner Schrift über die Krise der Psychologie (vgl. WYGOTSKI 1985b), konstatiert VYGOTSKIJ auch für das Fach der Pädologie eine methodologische Krise (vgl. VYGOTSKIJ 1993b, 241ff.). Am Beispiel diagnostischer Fragen macht er klar, dass die traditionellen Wege diagnostischer Verfahren keine Antworten auf die Fragen der Betroffenen liefern. So unterstellt er an einem Beispiel einem Psychiater, dieser erfinde nur ein lateinisches Wort für die Probleme, die ihm die Mutter eines behinderten Kindes bereits ausreichend mit eigenen Worten erklären könne und auf ihre Nachfrage, was seine Diagnose bedeute, wiederhole er wiederum nur das, was die Mutter schon gesagt habe (vgl. ebd., 242f.). Mit diesem Beispiel umschreibt er sehr anschaulich die Problematik des Übergangs vom Beschreibungs- zum Erklärungswissen als Kern der methodologischen Auseinandersetzung. Bezogen auf diagnostische Fragen bedeutet dies z.B., dass eine rein symptomatische Diagnostik der Entwicklung nur die äußeren Merkmale von Entwicklung bestimmt (Beschreibungswissen). Eine normative Lebens(alter)-diagnostik hingegen kann aktuelle und potentielle Entwicklungsebenen feststellen (Erklärungswissen), d.h. sie ist durch die 'Zone der nächsten Entwicklung' determiniert. Hinter dieser methodologischen Frage steht für VYGOTSKIJ die Erkenntnis von MARX, dass „alle Wissenschaft überflüssig [wäre], wenn die Erscheinungsform und das Wesen der Dinge zusammenfielen“ (MARX, MEW 25, 825, zit. nach JANTZEN 1997b, 29).

„Die Frage nach dem Verhältnis des Entwicklungsrückstandes, der primären und der sekundären Abweichungen korrekt zu formulieren, wird demgemäß von Vygotskij zum

Schlüssel der Forschungsmethodologie und zum Schlüssel der Spezialerziehung erklärt“ (JANTZEN 1997b, 34).

Wie oben bereits erörtert, bedeutet dies in Bezug auf das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung', dass der Entwicklungsrückstand als Ergebnis von Prozessen der Isolation, des gescheiterten Dialogs in Abhängigkeit des sekundären Faktors verstanden werden muss, nicht aber in Abhängigkeit des primären Faktors, des Defektes oder anders ausgedrückt,

„...dass das Syndrom durch den Primärdefekt entsteht, das die soziale Entwicklungssituation gravierend verändert. Alle weiteren Folgen liegen darin begründet, dass die Pädagogik es nicht vermag, soziale Entwicklungssituationen den Bedingungen des Kindes entsprechend zu verändern, und dass über die Entwicklung der Faktor Zeit und Irreversibilität bisheriger Entwicklung ins Spiel kommt“ (JANTZEN 1997b, 41).

Diese methodologischen Grundprobleme, die wir hier nur angerissen haben, werden innerhalb der materialistischen Behindertenpädagogik u.a. in der Konzeption der rehistorisierenden Diagnostik zusammengeführt (vgl. JANTZEN; LANWER-KOPPELIN 1996), was wir an anderer Stelle wieder aufgreifen werden (vgl. 2.4).

VYGOTSKIJ selbst fasst seine methodologischen Überlegungen sehr schön in einer Aussage, die ebenfalls seiner großen methodologischen Schrift von 1931 (VYGOTSKIJ 1993b) zu entnehmen ist, zusammen:

„The task of methodology is not only to learn to measure, but also to learn to see, think, and associate. This means that our excessive fear of so-called subjective factors in interpretation and our attempts to attain research results through purely mechanical and arithmetic methods - as happens in Binet's system - are unfounded. Without subjective reevaluation (that is, without thought and interpretation), the deciphering of results and evaluation of the data is not scientific research“ (ebd, 274).

2.3.4 Zur Rezeption Vygotskijs in der Heil- bzw. 'Geistigbehindertenpädagogik'

Anhand unserer vorangegangenen Ausführungen könnte sich der Eindruck einstellen, VYGOTSKIJ nehme in der Heil- bzw. 'Geistigbehindertenpädagogik' eine zentrale Stellung ein. Dem ist aber bei weitem nicht so. Sichtet man die aktuelle grundlegende Literatur des Faches der 'Geistigbehindertenpädagogik' (z.B. SPECK 1990, FORNEFELD 2000), sucht man vergebens nach VYGOTSKIJ. Innerhalb der materialistischen Behindertenpädagogik sieht die Rezeption seines Werkes, wie wir bereits gesehen haben und weiter ausführen werden (vgl. 2.4), anders aus.

Es ist zu vermuten, dass dies mehrere Gründe hat:

Zum einen ist VYGOTSKIJ natürlich ein russischsprachiger Autor, der innerhalb der russischen Heil- und Sonderpädagogik, die sich vom Begriff der *Defektologie* abgewendet hat und sich nun *Korrekturpädagogik* nennt, bekannt ist und gelesen wird. Jedoch beschränkt sich auch dort seine Rezeption meist auf die Psychologie oder die 'Zone der nächsten Entwicklung' als relativ isolierte Konzeption. Die von uns wiedergegebenen fundamentalen Gedanken zum Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' bleiben aber auch in Russland vielerorts unberücksichtigt und beeinflussen die institutionelle Erziehungspraxis kaum.

Dies hat u.E. wissenschaftshistorische Gründe, denn VYGOTSKIJ und die Vertreter der *Kulturhistorischen Schule* waren in der Sowjetunion lange Zeit verboten, die Literaturlage hat sich erst in den letzten zehn Jahren erheblich verbessert und erst langsam findet eine Rückbesinnung auf diese Autoren statt.

In Deutschland hängt den Vertretern der *Kulturhistorischen Schule* unausgesprochen oftmals noch der Verdacht an, im Zeichen stalinistischer oder zumindest kommunistischer Doktrin entstanden zu sein und somit von vornherein anzuzweifeln sind.

Dass dem nicht so ist, dürften die vorangegangenen Ausführungen deutlich gemacht haben. Bezüglich der langen Phase des Verschweigens seiner Existenz in der Sowjetunion möchten wir daher an dieser Stelle einige Gründe nennen bzw. nachzeichnen, da dies verstehen hilft, warum VYGOTSKIJS Gedanken sich erst wieder langsam ins Bewusstsein der *Scientific Community* einprägen.

„But Vygotsky's star did not remain at such heights in the Soviet academic firmament. Following a period of criticism and rejection in the 1930's, Vygotsky's legacy in the Soviet academy has been controversial and his contribution to the discipline hotly disputed“ (KNOX; STEVENS 1993, 2).

Gegen die Vertreter der *Kulturhistorischen Schule* formierten sich Zeit ihres Lebens Widerstände. Nicht nur, dass die Veröffentlichung der Expeditionen nach Zentralasien verhindert wurden: Wir können davon ausgehen, dass sich VYGOTSKIJ und LURIJA bedroht fühlten. Bezüglich eines Kritikers ihrer kulturhistorischen Konzeption schrieb VYGOTSKIJ an LURIJA, sie beide würden „beaten, but not killed“ (VYGOTSKIJ in einem Brief an LURIJA vom 1. Juni 1931, zit. nach van der VEER und VALSINER 1991, 378).

Van der VEER und VALSINER (1991) stellen die Ambivalenz, unter der sich die Anfeindungen gegen VYGOTSKIJS Werk konstituierten heraus, wenn sie schreiben:

„Vygotskij was one of the many active figures and researchers who at the same time contributed to and were the victims of the maelstrom of Soviet society“ (ebd., 374).

Er glaubte an eine marxistische Gesellschaftsordnung und sah in seinem Werk einen Beitrag dazu, wurde aber wie viele andere Intellektuelle Opfer des willkürlich vorgehenden Parteiapparates. Ein immer wieder geäußelter Vorwurf gegen ihn lautete, sein Werk sei eklektisch. Wir haben jedoch gesehen, dass er in seinen Schriften zur Methodologie der Psychologie oder der Pädologie, den Eklektizismus mit für die Krise der Disziplin verantwortlich machte (vgl. VYGOTSKIJ 1993b), womit dieser Vorwurf ins Leere laufen muss.

Jedoch ging es bei den Kampagnen des Parteiapparates nicht um Wahrheit oder Unwahrheit, sondern um Verleumdung und Ausschaltung von Gedanken, die nicht in das Konzept der herrschenden Ideologie passten.

Nach VYGOTSKIJS Tod gipfelte dieses Vorgehen im sogenannten Pädologiebeschluss von 1936, der u.a. dazu führte, dass in den zwanzig Jahren von 1936 bis 1956 VYGOTSKIJS und das Werk vieler seiner Mitarbeiter verboten wurde und noch lange nach 1956 z.B. durch irreführende Anmerkungen der

Herausgeber (vgl. van der VEER; VALSINER 1991, 385) oder durch das Ersetzen des Begriffes der Pädologie durch andere¹¹, entstellte wurde. Gerade aber auf dem Gebiet der Pädologie, einer Richtung, die van der VEER und VALSINER (ebd., 293-327) in der Tradition der amerikanischen 'child-study' oder der deutschen 'experimentellen Pädagogik' verorten, hatte VYGOTSKIJ in den letzten Jahren seiner wissenschaftlichen Tätigkeit ein Feld für sich eröffnet, das nahe an dem Ideal einer neu zu schaffenden und methodologisch einheitlichen Wissenschaft lag:

„It could be said that those aspects of Vygotsky's *psychology* that we in the 1990s have learned to appreciate (...) were actually perceived by Vygotsky as the core of *paedology*. The 'interdisciplinary' (in our contemporary sense) nature of Vygotsky's *paedology* was in dramatic contrast to the eclectic mixing of data from the different disciplines that peripherally studied children“ (ebd., 327).

Mit einer sehr persönlich gehaltenen Auseinandersetzung mit dem Pädologiebeschluss von 1936 beendeten VYGODSKAYA und LIFANOVA (2000) ihre bereits erwähnte biographische Studie über Lev Semënovič VYGOTSKIJ (vgl. ebd., 298-315). Sie setzen sich mit den denunziatorischen Schriften, die sich um den Pädologiebeschluss ranken, auseinander und geben die Atmosphäre, in der die Geschehnisse ihren Lauf nahmen sehr gut wieder. Daher möchten wir unsere Auseinandersetzung mit der *Kulturhistorischen Schule* und der *Defektologie* VYGOTSKIJS und den bis in unsere Tage hineinwirkenden Problemen ihrer Rezeption mit den Worten seiner Tochter beschließen:

„Es ist unsagbar schwer, das alles zu schreiben [gemeint sind Zitate aus verleumderischen Schriften, wie z.B. der von RUDNEVA (1937), E.W.]. Ich vermute, es wird auch nicht leicht sein, es zu lesen. Aber ich möchte, dass die Leser, die über genügend Fantasie verfügen, sich vorstellen, was diese Anschuldigungen damals, im Jahre 1937, bedeuteten. Hätte Lev Semjonovič noch gelebt, hätte allein diese Broschüre gereicht, sein Leben und Schicksal zu zerbrechen. Aber er lebte nicht mehr (beinahe hätte ich geschrieben *zum Glück*)“ (VYGODSKAYA; LIFANOVA 2000, 301).

2.3.5 Vygotskijs Beitrag zu einer Konzeption des De-Institutionalisierens

„Es wäre festzuhalten, dass wir erst durch andere wir selbst werden (...) und das gilt nicht nur für die Gesamtperson, sondern auch für die Geschichte jeder einzelnen Funktion. Rein logisch ausgedrückt, besteht eben darin das Wesen des Prozesses der kulturellen Entwicklung. Das Individuum wird für sich zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist. Genau das stellt den Prozess der Persönlichkeitswerdung dar“ (VYGOTSKIJ 1992, 235).

In diesem o.g. Zitat VYGOTSKIJS finden wir gewissermaßen in zwei Sätzen seine Überzeugung von der sozialen Bedingtheit menschlichen Daseins zusammengefasst. Aus dieser gedanklichen ‚Zelle‘ lässt sich unschwer erkennen, dass dies zum einen grundlegende Aussagen über die Beschaffenheit von sozialen Orten menschlicher Entwicklung evoziert, zum anderen aber auch grundlegende Aspekte bezüglich der *Qualität* des menschlichen Miteinanders nennt.

¹¹ Van der VEER und VALSINER (1991) merken an, der Begriff der Pädologie sei in späteren Wiederauflagen der Schriften Vygotskijs u.a. mit „Schulpsychologie“, „Kinderpsychologie“ oder bloß „Psychologie“ wiedergegeben worden (vgl. ebd., 327).

So können wir, eingedenk des bisher Gesagten - der Auseinandersetzung mit ITARD, SÉGUIN und folgend mit der Kulturhistorischen Schule – fest stellen, dass ein sozialer Ort, der durch kulturelle, sprachliche oder dialogische Isolation geprägt ist (und dazu *muss* eine Anstalt, eine Großinstitution aufgrund unserer bisherigen Erkenntnisse zählen), nicht dazu beitragen kann, dass das Individuum eine unproblematische Entwicklung durchlebt: Dort wird es zu dem, was andere ihm eben *nicht* sind oder aufgrund struktureller Bedingungen *nicht sein können*. Verweigert mir mein Gegenüber Kultur, (An-)Sprache und Dialog und bin ich zudem in ein verändertes Verhältnis zur Welt versetzt, bleiben denkbare Möglichkeitsräume meiner Entwicklung verschlossen.

Geht Entwicklung aber an einem sozialen Ort vonstatten, der sich dadurch auszeichnet, dass er mir kulturelle, sprachliche und dialogische Teilhabe garantiert und zwar vorbehaltlos, dann wird ebendiese Entwicklung positiv(er) verlaufen.

Wir möchten deshalb festhalten, dass VYGOTSKIJS Beitrag zu einer Konzeption des De-Institutionalisierens gerade in dieser Erkenntnis begründet liegt. Er liefert uns zentrale Kategorien zur Gestaltung des sozialen Ortes menschlichen Austausches, menschlicher Kultur und menschlichen Miteinander-Lebens. Diese Kategorien beruhen allesamt auf der Basis der sozialen Bedingtheit menschlicher Entwicklung und könnten lauten: Ermöglichung von Dialog, (An-)Erkennung von Kompensationsstrategien, (An-)Erkennung einer Zone der nächsten Entwicklung (meiner und der meines Gegenübers!) und Gestaltung von (alternativen) Möglichkeitsräumen der Entwicklung und zwar unabhängig davon, ob diese Entwicklung bisher ‚normal‘ verlaufen oder in ein anderes Verhältnis zur Welt gesetzt ist.

Darüber hinaus glauben wir feststellen zu können, dass diese Erkenntnis VYGOTSKIJS eine erhebliche ethische Verantwortung in sich birgt, die verwirklicht und damit sichtbar werden kann, wenn ein an diesen Erkenntnissen orientiertes oder diesen Erkenntnissen verpflichtetes Miteinander-Umgehen und Miteinander-Handeln *gelebt* wird.

2.4 Methodologische Impulse: Die materialistische Behindertenpädagogik

Wir haben in den voraus gegangenen Kapiteln historische und paradigmatische Impulse für eine Konzeption des De-Institutionalisierens beschrieben, die eine konstitutionelle Neubestimmung des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung' ermöglichen. Wir haben Wege für eine Vereinbarkeit von biologischen und sozialen Bedingtheiten bezüglich der Konstituierung des Phänomens der sog. 'geistigen Behinderung' aufgezeichnet und uns dabei zunächst mit der Rezeption des Werkes von Itard und Séguin auseinander gesetzt, um anschließend anhand des Paradigmas der sozialen Bedingtheit von Behinderung innerhalb der *Kulturhistorischen Schule*, eine wissenschaftstheoretische Konzeption nachzuzeichnen, die zu dem oben aufgezeigten Problemfeld wesentliche Beiträge liefern kann.

Im Folgenden sollen, daran anschließend und zentrale Kategorien weiterführend, *methodologische* Impulse für eine Konzeption des De-Institutionalisierens aufgezeigt werden, indem der Beitrag der materialistischen Behindertenpädagogik zur Gestaltung einer Konzeption des De-Institutionalisierens thematisiert wird. Dies geschieht aus mehreren Gründen: Zum einen haben wir gesehen, dass sich zentrale Kategorien des ITARD'schen, mehr noch aber des SÉGUIN'schen Denkens historisch nicht innerhalb der Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik durchgesetzt haben. Innerhalb der materialistischen Behindertenpädagogik sind zentrale Gedanken ITARDS oder SÉGUINS aber enthalten bzw. werden dort rezipiert (vgl. z.B. FEUSER 1989; JANTZEN 1987, 49ff.; 1990, 209-248).

Zum anderen ist die von uns dargelegte Konzeption der *Kulturhistorischen Schule* explizit in die Konstitution einer materialistischen Behindertenpädagogik eingeflossen und spielt dort nach wie vor eine zentrale Rolle.

Zum dritten haben wir in den Erkenntnissen der materialistischen Behindertenpädagogik wesentliche Impulse für das von uns durchgeführte Fortbildungs- und Beratungsprojekt in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe, das wir in Teil II der vorliegenden Arbeit dokumentieren, gefunden. Hier wäre an erster Stelle das Paradigma der Isolation, seiner Wirkung auf die Lebenssituation (Biographie) der Menschen, die in dieser Einrichtung leben und Möglichkeiten seiner Überwindung, zu nennen. In der materialistischen Behindertenpädagogik fanden wir diesen Impuls in Form der Konzeption der Rehistorisierung, einem zentralen Bestandteil für eine Konzeption des De-Institutionalisierens.

Eine wissenschaftshistorische Aufarbeitung der materialistischen Behindertenpädagogik ist noch zu schreiben, kann an dieser Stelle aber nicht geschehen.

2.4.1 Materialismus und (Behinderten)Pädagogik

Der Materialismus im Sinne des metaphysischen Realismus geht davon aus, dass alle existierenden Dinge oder Prozesse nur physische Eigenschaften haben. Auch das menschliche Bewusstsein lässt sich solcherart erklären:

„Bewusstseinsphänomene können auf physische Prozesse im Zentralnervensystem oder im äußeren Verhalten zurückgeführt werden“ (HÜGLI; LÜBCKE 2000, 415).

Anders ausgedrückt kann man im Sinne materialistischen Denkens Bewusstsein als das „höchste Produkt der in besonderer Weise organisierten Materie“ (LENIN, zit. nach JANTZEN 1977b, 145) bezeichnen.

Damit ist aber die Frage, wie sich Materie zu Bewusstseinsphänomenen organisiert, noch nicht beantwortet. Der historische Materialismus, als Teil des dialektischen Materialismus, versucht nun, die Prozesse, die dazu beitragen, dass sich die Materie in Form von Bewusstseinsprozessen konstituieren kann, zu beschreiben. Dabei geht der dialektische Materialismus davon aus, dass sich Wirklichkeit auf mehreren Ebenen organisiert: Z.B. auf der physischen, der organischen, aber auch auf der sozialen, ökonomischen und kulturell-schichtlichen Ebene (vgl. HÜGLI; LÜBCKE 2000, 416).

Der Mensch wird schließlich erklärt als 'Ergebnis' der menschlichen Gesellschaft, als „Vernunft-Natur“:

„Als Vernunft-Natur ist der Mensch daher gesellschaftliche Natur. Wirklich ist diese als gesellschaftliche Vernunft-Natur definierte menschliche Natur in der Geschichte. Geschichte ist der gesellschaftliche Prozess der Entwicklung der Menschen, in dem sie ihr Leben durch produktive Aneignung der ihnen gegenüberstehenden Natur erhalten und dadurch ihre Natur verwirklichen. Diese Vermittlung ihres Stoffwechselprozesses heißt Arbeit“ (EBERT; RÜCKRIEM 1980, 15).

Die Verwirklichung der Form der menschlichen Natur wird in diesem Sinne auch als *Bildung* oder *Kultur* bezeichnet (vgl. ebd., 16).

Wenn wir nun mit dem historischen und dialektischen Materialismus davon ausgehen, dass der Mensch nur als gesellschaftliches Wesen verstanden werden kann, dann hat dies, wie oben angedeutet, Auswirkungen auf die Gestaltung der interpsychischen Begegnungssituationen zwischen Menschen, in welche Pädagogik hineinwirken kann.

Im Sinne einer aus diesen Grundannahmen ableitbaren Sozialisationstheorie ist das Wesen des Menschen bestimmbar als „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (MARX, zit. nach JANTZEN 1977b, 146).

Die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen sich menschliches Leben, das wir 'behindert' bezeichnen, entwickelt, sind jedoch andere als jene einer Sozialisation nichtbehinderten Lebens. Zwei zentrale Kategorien, die Behinderung in diesen Kontexten bestimmen, sind in der materialistischen Behindertenpädagogik mit den Kategorien „Isolation“ und „Arbeitskraft minderer Güte“ (vgl. JANTZEN 1976, 1977b) zu umschreiben versucht worden:

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung überhaupt erst existent, indem Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (JANTZEN 1976, 432).

Im Sinne der oben gemachten Aussage, dass der Mensch seine Natur durch Arbeit verwirklicht, kann in Bezug auf das Phänomen Behinderung folgendes festgehalten werden:

„Historisch möglich wird Behinderung mit der Erwirtschaftung eines gesellschaftlichen Mehrprodukts, das das Überleben geschädigter Menschen überhaupt erst ermöglicht. Mit der Scheidung dieser Menschen in gesellschaftliche Klassen durch das Verhältnis von Arbeit und Aneignung fällt Behinderung real mehr und mehr mit Armut und Elend zusammen, um schließlich unter der Bedingung der Lohnarbeit im Kapitalismus als ‚physische und psychische Unfähigkeit oder fehlende psychische Bereitschaft, Arbeitskraft zu Markte zu tragen‘, d.h. als Arbeitskraft minderer Güte aufzutreten“ (JANTZEN a.a.O.).

Damit wäre Behinderung weitab biologistischer Erklärungsmuster definiert, jedoch zunächst noch unter Auslassung der Bestimmungsgrößen der biologischen Ebene bzw. der Erklärung des Zusammenspiels biologischer *und* sozialer Faktoren für das Phänomen Behinderung. JANTZEN (1987) merkt an anderer Stelle diesbezüglich an:

„Niemand wird die organische Seite von Behinderung leugnen; niemand wird umgekehrt auch bei schweren Zuständen psychischer Verwirrung leugnen, dass dies Rückwirkungen auf die biologische Organisation der Nerventätigkeit hat. Wie aber solche Rückwirkungen bzw. Übergänge zwischen Biologischem und Psychischen zu denken sind, bleibt in der Regel völlig ungeklärt“ (JANTZEN 1987, 76).

Wir haben im Zuge der Auseinandersetzung mit der Entstehung der höheren psychischen Funktionen bzw. der Störung dieser Prozesse bereits ein Erklärungsmuster für mögliche Abläufe bei den Übergängen zwischen Biologischem und Psychischem kennen gelernt (vgl. 2.3.2). Und wir haben bereits auch angedeutet, dass sich die materialistische Behindertenpädagogik in dieser zentralen Frage fundamentale Erkenntnisse der *Kulturhistorischen Schule* zu eigen macht.

2.4.1.1 Methodologische Grundannahmen

Bevor wir nachzeichnen wollen, welche Erkenntnisse dies im Einzelnen sind, müssen einige methodologische Überlegungen präzisiert werden: Denn JANTZEN merkt an, dass die oben angesprochenen Übergänge zwischen Biologischem und Psychischem „mit den Mitteln der Behindertenpädagogik alleine (oder entsprechend mit denen der Biologie, der Psychologie oder der Gesellschaftswissenschaften) nicht lösbar [sind]“ (JANTZEN 1987, 76). Hier finden wir eine Parallele in der Kritik VYGOTSKIJS an der zeitgenössischen Psychologie, die sich durch Empirismus, Eklektizismus und eine unklare Sprache auszeichne (vgl. WYGOTSKI 1985). Ähnlich argumentieren auch die Vertreter der materialistischen und kritischen Behindertenpädagogik, wenn sie in Abkehr überkommener wissenschaftstheoretischer Zugänge eine „allseitige Erfassung des Gegenstandes“ (JANTZEN 1987, 86) im Sinne echter Interdisziplinarität fordern. Die „einheitliche Behandlung unseres Gegenstandsbezugs ‚Behinderung‘“ (ebd., 77) geschieht dabei „auf der Basis des historischen und dialektischen Materialismus“ (ebd.), verstanden als eine Wissenschaftsauffassung, die diese einheitliche Behandlung gewährleisten kann.

„Es wird hiermit jedem wissenschaftstheoretischen Dualismus widersprochen, der Natur und Gesellschaft - und dementsprechend die beiden Wissenschaftsbereiche - voneinander trennt oder gegensätzlich behauptet. Das immer tiefere Eindringen in das Wesen der verschiedenen Erscheinungen menschlicher Entwicklung deckt die natürlich-gesellschaftlichen Zusammenhänge zwischen ihnen auf und führt zur Erkenntnis allgemeiner Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge; auf diese Weise werden das Wissen und die Erkenntnisse der verschiedenen Zweige der Natur- und Gesellschaftswissenschaften integriert im Sinne eines einheitlichen Gesamtsystems der Wissenschaften“ (FEUSER; REICHMANN 1984, 6).

Dies schließt aus, die verschiedenen Ebenen des Gegenstandsbereiches (die biologische, die psychische, die soziale, die ökonomische) voneinander zu trennen oder eine herauszuheben bzw. andere zu vernachlässigen:

„Ein solches Verfahren nenne ich, (...), im Falle der Reduktion von Psychischem bzw. Sozialem auf Biologisches 'Biologismus', im Falle der Reduktion von Sozialem auf Psychisches 'Psychologismus' (und entsprechend im Falle der Reduktion des Biologischen auf Psychisches ebenso). Und bei der Reduktion biologischer und psychischer Sachverhalte auf Soziales und Ökonomisches werde ich von 'Soziologismus' und 'Ökonomismus' sprechen“ (JANTZEN 1987, 80).

Diese differenzierte Sicht ist bei der Rezeption der materialistischen Behindertenpädagogik nicht immer wahrgenommen worden und wir geben dies hier mit der oben dokumentierten Ausführlichkeit wieder, um aufzuzeigen, dass mit der materialistischen Herangehensweise an den Gegenstandsbereich „Behinderung“ nach wie vor eine umfassende und den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit anerkennende Wissenschaftsauffassung vorliegt. Jantzen (a.a.O.) verdeutlicht den Begriff der Ganzheitlichkeit am Beispiel LEONT'EVs, indem er ihn folgendermaßen zitiert:

„Der ganzheitliche Mensch kann ... als Gegenstand der Psychologie nur aufgrund einer speziellen Untersuchung der gegenseitigen Übergänge der einen Ebene auf die andere, die im Laufe der Entwicklung entstehen, verwirklicht werden. Eine solche Untersuchung muss darauf verzichten, diese Ebenen als übereinander liegend zu betrachten oder gar die eine Ebene auf die andere zu reduzieren ... Das allgemeine Prinzip, dem die Beziehungen zwischen den Ebenen folgen, besteht darin, dass die jeweilige höhere Ebene stets die führende bleibt, sie sich aber nur mit Hilfe der tiefer liegenden Ebenen realisieren kann und darin von ihnen abhängt“ (LEONT'EV, zit. nach JANTZEN 1987, 80; Hervorh. im Original).

Damit wäre in groben Zügen ein methodologisches Vorgehen abgesteckt, das es erlaubt, sich dem Gegenstandsbereich „Behinderung“ materialistisch, monistisch, allseitig, ganzheitlich und verschiedene beteiligte Ebenen analysierend, zu nähern. Wie bereits erwähnt, bedient sich die materialistische Behindertenpädagogik bei diesem Vorgehen zentralen Kategorien und Bestimmungsgrößen der bereits diskutierten *Kulturhistorischen Schule*. Wie dies im einzelnen für ein Verständnis 'geistiger Entwicklung' und Formen ihrer Beeinträchtigung nutzbar gemacht werden kann, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

2.4.1.2 Kulturhistorische Determinanten in der materialistischen Behindertenpädagogik

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich die *Kulturhistorische Schule* und die materialistische Behindertenpädagogik ähnlichen methodologischen bzw. epistemologischen Fragen gegenüber sehen. Ausgangspunkt ist bei beiden eine materialistische Sicht auf den Gegenstandsbereich. Bezüglich des kulturhistorischen Ansatzes fasst LEONT'EV zusammen:

„Jede Widerspiegelung der objektiven Wirklichkeit durch psychische Erscheinungen ist nichts anderes als die Funktion eines materiellen, körperlichen Substrats, das ebenfalls einen Bestandteil der Wirklichkeit bildet“ (LEONT'EV 1973, 16).

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass sowohl in der *Kulturhistorischen Schule*, als auch in der materialistischen Behindertenpädagogik der methodische Zugang zum Begreifen der psychischen Prozesse ein historischer ist, wie dies HOLZKAMP und SCHURIG (1973) in ihrer Einleitung zu LEONT'EV'S *Problemen der Entwicklung des Psychischen* umschreiben:

„Einen Gegenstand wissenschaftlich erklären, heißt hier, ihn *aus seiner Gewordenheit begreifen*. Nur in einer historischen Ursprungs- und Differenzierungsanalyse lassen sich an den Erscheinungen die *wesentlichen inneren Zusammenhänge* samt der vermittelnden Prozesse zu ihrer Erscheinungsform angemessen herausarbeiten. (...). Die historische Methode unter den Prämissen des historischen und dialektischen Materialismus begreift ihren Erkenntnisgegenstand in seiner Entstehung aus den *objektiven Notwendigkeiten des wirklichen, materiellen Lebensprozesses*: unter naturgeschichtlichem Aspekt den Notwendigkeiten der organismischen Lebenserhaltung, unter gesellschaftlich-historischem Aspekt den Notwendigkeiten der Erhaltung und Entfaltung des gesamtgesellschaftlichen Lebens und unter individualgeschichtlichem Aspekt den Notwendigkeiten der Lebenserhaltung und -entfaltung des individuellen gesellschaftlichen Menschen“ (HOLZMANN; SCHURIG 1973, XXVf.).

JANTZEN (1977), benennt „die aktive Aneignung eines historisch kumulierten gesellschaftlichen Erbes“ (ebd., 150) als zentrales Merkmal der menschlichen Sozialisation. Die *Kulturhistorische Schule*, die zur Beschreibung dieser Sozialisationsprozesse den Begriff der Interiorisation bemüht (vgl. 2.3.2.4), fasst ebendiesen Prozess als einen gesellschaftlich vermittelten oder als einen Prozess, der zunächst über interpsychische Kommunikationsprozesse, schließlich intrapsychische Funktionen schafft. Die führende Rolle bei diesem Prozess, der das oben angedeutete Ebenenproblem beinhaltet, spielt zwar mittelbar die Biologie, unmittelbar sind es jedoch soziale Komponenten, die die Sozialisation bestimmen:

„Der Prozess der Interiorisation (...) ist somit nur mittelbar von der biologischen Natur des Menschen determiniert, unmittelbar jedoch von dem Aneignungsprozess natürlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse“ (JANTZEN a.a.O.).

An diesem Punkt dürfte deutlich werden, dass dies Folgen für eine begriffliche (Neu-)Fassung des Phänomens der sog. ‚geistigen Behinderung‘ haben muss.

Um der nun zentralen Frage nachzugehen, wie die Rückwirkungen oder Übergänge zwischen dem Biologischen und dem Psychischen insbesondere unter Bedingungen einer sog. ‚geistigen Behinderung‘ zu denken sind (vgl. JANTZEN 1987, 76), stützt sich die materialistische Behindertenpädagogik auf das Vorhandensein der von LEONT'EV (1973) in die Diskussion eingebrachten ‚funktionellen Hirnorgane‘. LEONT'EV kommt auf der Suche nach

der anatomisch-physiologischen Grundlage der höheren psychischen Funktionen, die sich als individuell erworbene Funktionen im Laufe der gesellschaftlich-historischen Entwicklung gebildet haben, zu der Auffassung, dass funktionelle Hirnorgane in diesem Prozess entstehen können.

„Mit der Entwicklung höherer, spezifisch menschlicher psychischer Prozesse bilden sich beim Kinde funktionale Hirnorgane; damit sind beständige reflektorische Vereinigungen oder Systeme gemeint, die dazu dienen, bestimmte Akte zu vollziehen“ (LEONT'EV 1973, 455).

Die funktionellen Hirnorgane zeichnen sich durch folgende Eigenschaften aus (vgl. ebd., 456):

- Sie funktionieren nach ihrer Bildung im Sinne eines einheitlichen Organs;
- Sie sind relativ beständig;
- Sie können kompensatorisch umgestaltet werden, wobei das funktionelle System als Ganzes erhalten bleibt.

Funktionelle Hirnorgane entstehen also dadurch, dass das Großhirn in der Lage ist, auf äußere Einflüsse hin Organe im Sinne komplexer funktioneller Verbindungen (neu) zu bilden. Jantzen spricht in diesem Zusammenhang von einer „absolut aktuellen Denkform über die Herausbildung der psychischen Prozesse im Menschen vermittelt der Aneignung der Welt in den Prozessen des Gehirns“ (vgl. JANTZEN; FEUSER 2002, 23). Es wird somit deutlich, dass gerade die im Sinne der Entstehung funktioneller Hirnorgane veränderten hirnorganischen Prozesse dafür verantwortlich sind, den Menschen, den wir 'geistig behindert' nennen, in eine 'veränderte Entwicklungssituation' (VYGOTSKIJ) zu führen, in ein anderes Verhältnis zur Welt und zu den anderen Menschen.

2.4.2 Die soziale Konstruktion von Behinderung

Eingedenk der vorangegangenen Überlegungen ist Behinderung als soziale Konstruktion beschreibbar. Diese Begrifflichkeit, die wir wissenschaftshistorisch aufzuarbeiten versucht haben, erfreut sich aktuell geradezu einer inflationären Beliebtheit (vgl. z.B. die Mehrzahl der Artikel in CLOERKES 2003). Niemand, außer den Vertretern der materialistischen Behindertenpädagogik, wagt sich jedoch an eine gedankliche Weiterfassung des Wechselverhältnisses von biologischen und sozialen Bestimmungsgrößen des Phänomens Behinderung. Daher sei hier nochmals Jantzen zitiert, der dieses Wechselverhältnis folgend sehr prägnant und zusammenfassend darstellt:

„Geistige Behinderung als soziale Konstruktion bedeutet nicht, dass die Biologie keine Rolle spielen würde. Ganz im Gegenteil. Sie versetzt geistig behinderte Menschen in ein anderes Verhältnis zu den Menschen und zur Welt und damit zur Möglichkeit des Aufbaus von Sprache, Kultur und Identität. Und dieses Verhältnis dauert das ganze Leben. Allerdings ist es nicht mehr die Biologie, die in diesem Prozess die führenden Rolle spielt, sondern die Fähigkeit der jeweiligen Umgebung, ihre Ausdrucksweisen so zu normalisieren, dass jeder behinderte Mensch auf jedem Niveau und in jedem Lebensabschnitt besondere Möglichkeiten der Teilhabe entwickeln

kann. Geschieht dies nicht, so entwickeln sich behinderte Menschen in kultureller, in sprachlicher und in dialogischer Isolation“ (JANTZEN 1999, 211).

Das Phänomen der sog. ‘geistigen Behinderung’ als soziale Konstruktion zu bezeichnen, liegt als Konsequenz der bis hier getätigten Analysen nahe. So finden wir vergleichbare Einschätzungen nicht nur bei VYGOTSKIJ (vgl. den vielzitierten Satz, dass „alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defektiven Kindes (...) ihrer Grundlage nach nicht biologischer, sondern sozialer Natur [sind]“ (WYGOTSKI 1975, 71)), sondern eben bei den Vertretern der materialistischen Behindertenpädagogik (vgl. die bereits mehrfach angegebenen Grundlagenwerke JANTZEN 1987, 1990; FEUSER 1995) und, für den angelsächsischen Sprachraum, insbesondere bei AutorInnen der *Disability Studies*. Wir werden in Teil III der vorliegenden Arbeit darauf zurückkommen.

Zwei Begriffe, die als zentrale Bestimmungsgrößen für die soziale Konstruktion von Behinderung gelten dürften, sollen daher folgend im Mittelpunkt unseres Interesses stehen: Der Begriff der **Isolation** und der Begriff der **Gewalt**.

2.4.2.1 Das Paradigma der Isolation

Wir haben demnach zu fragen, welche *sozialen* Prozesse bei der Konstruktion des Phänomens ‘Behinderung’ mitwirken. In der materialistischen Behindertenpädagogik ist diesbezüglich als vorrangiger Bestimmungsfaktor das Paradigma der **Isolation** eingeführt worden, wie es in komprimierter Form dem vorangegangenen Zitat zu entnehmen ist. Es ist somit „ein Begriff, der den Übergang der biotischen und persönlichen Ebene modellierte“ (JANTZEN; FEUSER 2002, 27) in die Diskussion eingebracht worden. Prozesse der Isolation, zwischenmenschlich, d.h. sozial entstanden und gestaltet, wirken zurück auf die biotische Ebene und wirken somit in sich entwickelnde funktionelle Hirnorgane hinein, was die soziale Umwelt auf einer reinen Erscheinungsebene in vielen Fällen als pathologisches, als naturhaftes Verhaltensmuster deutet und, darauf aufbauend, die betreffende Person in veränderte soziale Bezüge bringt (z.B. Institutionalisierung in einer Großeinrichtung), wo sich dieser Prozess durch neue Formen der Isolation wiederholt.

„Mit dem Begriff der Isolation ist in die Behindertenpädagogik eine strikt relationale Betrachtungsweise eingeführt worden, die Isolation immer an der Bewegung des Entwicklungsprozesses zu jedem Zeitpunkt desselben festgemacht hat“ (JANTZEN; FEUSER, a.a.O.).

Bereits 1976 legt JANTZEN im Sinne einer dialektischen Betrachtung der Bezugsgrößen *Partizipation* und *Isolation* folgenden Definitionsversuch vor. Er schreibt, Behinderung sei

„...auf dem Hintergrund des menschlichen Sozialisationsprozesses als individuellen Aneignungsprozess gesellschaftlich-historisch außerindividuell kumulierten Erbes, aus dem Verhältnis der gesellschaftlich möglichen Partizipation und der psychobiologisch wie psychosozial determinierten Isolation von diesem Erbe [zu verstehen]“ (JANTZEN 1976, 435).

Weiterhin präzisiert er die darin enthaltene Wirkweise von Isolation wie folgt:

„Behinderung ist somit ihrem Wesen nach als Isolation zu verstehen, als Störung der Widerspiegelungs-, Aneignungs- (und Vergegenständlichungs-) prozesse im innerorganismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft, wobei Isolation von der Aneignung gesellschaftlichen Erbes als Wesen von Behinderung je unterschiedlich in Erscheinung tritt entsprechend dem Grad der bisherigen Aneignung, der durch diesen Aneignungsprozess determinierten Ausformung des biologischen Substrats im Sinne funktioneller Hirnorgane, wie entsprechend der Art der Entstehung und Lokalisation von Isolation im Widerspiegelungs-, Aneignungs- und Vergegenständlichungsprozess“ (ebd.).

JANTZEN macht die Isolation auf drei Ebenen aus:

1. Einschränkung von Dialog und Bindung in der frühen Kindheit (dialogische Isolation);
2. Einschränkungen in der sprachlichen Kommunikation (sprachliche Isolation);
3. Einschränkungen der Teilhabe am kulturellen Leben (kulturelle Isolation).

2.4.2.2 Gewaltverhältnisse

Oben beschriebene Prozesse der Isolation gehen einher mit einer Reihe von Gewaltverhältnissen, denen sich Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, ausgesetzt sehen. Das Thema der Gewalt ist erst in jüngerer Vergangenheit in die Diskussion eingeflossen (vgl. u.a. SEIDEL; HENNICKE 1999). Wir halten es aber neben dem Paradigma der Isolation für eine weitere zentrale Bestimmungsgröße, um das veränderte Verhältnis zur Welt und den Menschen, in dem sich Menschen, die wir (geistig) behindert nennen, befinden, verstehen zu können.

Im Jahr 1993 erschien ein Buch mit dem Titel „Gewalt und Gegengewalt im Umgang mit geistig behinderten Menschen“ (vgl. EGLI 1993) und bereits 1986² setzte sich ELBERT (vgl. ELBERT 1986²) in einem Artikel mit diesem Thema auseinander. Dies geschah jedoch eher auf der Erscheinungsebene als auf einer analytisch-verstehenden Ebene. Daher haben wir uns entschlossen, das Thema Gewaltverhältnisse hier anhand von sechs ausgewählte AutorInnen darzulegen: GALTUNG (1997), BASAGLIA (1971), HERMAN (1994), JACKMAN (1996), JANTZEN (1998d) bzw. MEYER (2000), und SINASON (2000):

Johan Galtung

GALTUNG (1997) unterscheidet direkte (unvermittelte) von indirekter (vermittelter) Gewalt, die er als *strukturelle Gewalt* bezeichnet. Sie tritt als Naturereignis, Schicksal oder sozialer Sachzwang auf. In Abgrenzung zu direkter Gewalt leistet GALTUNG eine Differenzierung des Begriffes der strukturellen Gewalt, indem er folgende Dimensionen heranzieht:

- Überleben;

- Wohlergehen;
- Identität;
- Freiheit.

So kommt er beim Versuch einer Abgrenzung der Begriffe direkte vs. indirekte Gewalt zu folgenden Gegenüberstellungen:

Bezüglich der Dimension Überleben: Getötet werden vs. Verhungern oder durch Seuchen umkommen; bezüglich der Dimension Wohlergehen: Verstümmelung, Belagerung, Sanktionen, Elend vs. Unterernährung, Krankheit; bezüglich der Dimension Identität: Desozialisierung, Resozialisierung, Bürger zweiter Klasse vs. Penetration (der Begünstigte erhält einen Platz im Benachteiligten) und Normierung; bezüglich der Dimension Freiheit: Unterdrückung, Vertreibung vs. Marginalisierung.

In Bezug auf den Personenkreis der Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen und die in Einrichtungen leben, könnten Prozesse struktureller Gewalt etwa wie folgt aussehen:

- Bezüglich der Dimension Überleben: z.B. Mangel an qualifiziertem Personal;
- bezüglich der Dimension Wohlergehen: Ausbleiben von Wahlmöglichkeiten (z.B. bei der Nahrungsaufnahme);
- bezüglich der Dimension Identität: z.B. wiederholtes Bevormunden der HilfeadressatInnen;
- bezüglich der Dimension Freiheit: z.B. begrenzte Kontaktmöglichkeiten zu Mitmenschen mit oder ohne Behinderung.

Franco Basaglia

Der italienische Arzt, Intellektuelle und Psychiatriereformer Franco BASAGLIA (1924-1980) hat den Begriff der Gewalt besonders im institutionellen Kontext diskutiert. So prägte er den Begriff der 'institutionellen Gewalt' und meinte damit die Art und Weise wie Institutionen (im Sinne der GOFFMAN'schen *'totalen Institutionen'*) die Verhaltensmuster der dort lebenden Menschen bestimmen. Sein Verdienst ist es, herausgestellt zu haben, dass vieles, was wir an vermeintlich 'pathologischen' Verhaltensmustern beobachten, das Produkt von struktureller Gewalt in Institutionen ist und nicht ein Persönlichkeitsmerkmal der dort verbrachten Menschen:

„Das Anwendungsmaß dieser Gewalt richtet sich natürlich danach, wieweit die Herrschenden darauf angewiesen sind, sie zu verschleiern und zu maskieren. So entstehen die verschiedenen Institutionen, von der Familie und Schule bis zum Gefängnis und zur Irrenanstalt. Gewalt und Ausschluss finden ihre Legitimation in der Notwendigkeit, bei den ersteren als Folge einer erzieherischen Zielsetzung, bei den anderen als Folge einer 'Schuld' oder 'Krankheit'. Diese Institutionen sind als Institutionen der Gewalt zu bezeichnen“ (BASAGLIA 1971, 116).

Daher kommt BASAGLIA in seiner Analyse zu dem Schluss, dass diese Institutionen der Gewalt das Problem, für das sie geschaffen wurden, nur vergrößern und nicht lösen können. Er betrachtet hier vor allem die Rolle der in die-

sen Institutionen Arbeitenden: Die Techniker, Bürokraten, Mitarbeiter oder an anderer Stelle 'Befriedungsverbrecher' genannten (vgl. BASAGLIA; BASAGLIA-ONGARIO 1980). Indem sie das System 'totale Institution' tragen, wird Veränderung nahezu verunmöglicht. Aufgrund der entrechteten und sozio-ökonomisch sehr geschwächten Lage der Insassen, kann ein Impuls zur Veränderung und damit zur Negation der Institution nur von den 'Herrschenden', also den dort Tätigen ausgehen, und muss dann aber in demokratischer Zusammenarbeit mit den dort Verbrachten realisiert werden:

„Wenn wir die Welt des Terrors, die Welt der Gewalt, die Welt der Segregation näher betrachten und dabei nicht erkennen, dass wir selbst diese Welt sind, weil wir diese Institutionen, die Regeln, die Prinzipien, die Normen, die Ordnung und die Organisation sind; wenn wir nicht erkennen, dass wir ein Teil dieser Welt der Bedrohung und Eingriffe in die Rechte des anderen sind, von der sich der Kranke (der Behinderte, E.W.) überwältigt fühlt, dann können wir auch nicht verstehen, dass die Krise des Kranken (des Behinderten, E.W.) unsere eigene Krise ist...

Der Kranke (der Behinderte, E.W.) leidet vor allem daran, dass er keine andere Wahl hat, als ein problemfreies und nicht-dialektisches Leben zu führen, denn die Widersprüche und die Gewaltakte unserer Realität können oft unerträglich sein. Die Psychiatrie (die Heil- und Sonderpädagogik, E.W.) hat den Kranken (den Behinderten, E.W.) nur bestärkt in dieser problemfreien Wahl und ihn auf den einzigen Raum verwiesen, den man ihm ein für allemal zugestanden hat: einen eigens für ihn geschaffenen ein-dimensionalen Raum“ (BASAGLIA 1971, 154).

Das Vokabular der Texte aus dieser Zeit mag heute eher Befremden auslösen, jedoch hat seither niemand mehr so scharf und analytisch die Situation von Menschen in Großeinrichtungen beschrieben. An dieser Stelle dürfte deutlich geworden sein, welche Auswirkungen 'totale Institutionen' haben und wie Gewaltverhältnisse hier entstehen, aber auch überwunden werden können.

Judith Lewis Herman

In ihrem Werk mit dem Titel „Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden“ beschäftigt sich die amerikanische Autorin Judith HERMAN (1994) mit dem sog. posttraumatischen Stresssyndrom, welches man bei Opfern von Gewaltdelikten beobachten kann und welches nach erfahrener Gewalt phasenweise durchlaufen wird. Sie versucht aufzuzeigen, dass viele zunächst unerklärbar erscheinende Verhaltensmuster von Gewaltopfern erklärbar werden, wenn man den Opfern wieder eine Stimme gibt, d.h., wenn man die Gewalterfahrungen aufarbeitet. Denn gerade bei Missbrauchsdelikten liegt die Dunkelziffer sehr hoch und die erfahrene Gewalt wird nicht erkannt. Daher können wir folgendes Zitat auch bereits als Vorgriff auf unsere Auseinandersetzung mit der Rehistorisierung lesen. Denn 'dem Schweigen eine Stimme zu geben' bzw. Erzählungen statt Symptome zu erarbeiten, ist eines der zentralen Anliegen der Rehistorisierung:

„Erst wenn die Wahrheit anerkannt ist, kann die Genesung des Opfers beginnen. Doch sehr viel häufiger wird das Schweigen aufrechterhalten, und die Geschichte des traumatischen Ereignisses taucht nicht als Erzählung auf, sondern als Symptom“ (HERMAN 1994, 9).

JANTZEN (1999) zieht daher Parallelen zu der Lebensrealität von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen und bestimmt viele Verhaltensmuster, die wir bei diesem Personenkreis oft als unerklärbar und ihrer Persönlichkeitsstruktur geschuldet annehmen, als sinnvolle und aus Gewalterfahrungen resultierende Verhaltensweisen.

Wir werden an anderer Stelle, wenn wir uns mit den hierbei ablaufenden neuro-biologischen Prozessen auseinandersetzen, auf dieses Thema zurückkommen.

Mary R. Jackman

„The velvet glove“ - der samtene Handschuh: Mit diesem Bild beschreibt die us-amerikanische Soziologin Mary R. JACKMAN das Phänomen des Paternalismus. In ihren zahlreichen Arbeiten zur Gewaltforschung nimmt die Auseinandersetzung mit dem Paternalismusbegriff breiten Raum ein. Sie nennt die Wirkweise paternalistischer Strukturen die „süße Überzeugung“ („sweet persuasion“) (JACKMAN 1994, 2) und beschreibt das Verhältnis zwischen denen, die Paternalismus ausüben (*dominates*) und denen, die darunter zu leiden haben (*subordinates*), „that neither dominates nor subordinates actively seek conflict and that hostility is rarely the active ingredient of exploitative relations“ (ebd.). Vielmehr seien es sehr subtile und kaum spürbare Mechanismen, die paternalistische Strukturen bzw. Beziehungen kennzeichnen: Die Paternalismus ausübenden Gruppen, von ihr „dominant groups“ genannt, kennzeichnet sie wie folgt:

„...[they] create ideological pressure;
[they are] subtle, insidious;
[and they] subvert conflict by befriending or emotionally disarming those whom they subordinate“ (ebd.).

In Anlehnung an JACKMAN (ebd.) nennt JANTZEN (2003) folgende Elemente, die Paternalismus definieren und die sich ebenfalls in Einrichtungen der Behindertenhilfe finden lassen:

„Der Anspruch, die wirklichen Interessen der Benachteiligten besser verstehen zu können, als diese selbst;
der Anspruch moralischer Überlegenheit gegenüber der Gruppe der Benachteiligten und die damit verbundene beanspruchte letzte Entscheidungsgewalt über deren wirkliche Interessen;
die emotionale Bekundung der Wohltäterschaft;
die Nachahmung von Eltern-Kind-Beziehungen;
die Kriminalisierung der Benachteiligten bei Durchbrechen der von den Überlegenen vorgegebenen Grenzen;
die Überprüfung der Würdigkeit, Leistungen oder Zuwendung zu erhalten;
die sentimentale Selbstdefinition der vorgeblichen WohltäterInnen, wobei Sentimentalität schnell in Terror umzuschlagen vermag, sobald sich ihr Objekt nicht als dankbar erweist“ (Jantzen 2003e, 310).

Wir wagen an dieser Stelle die Behauptung, dass diese institutionsanalytisch sehr interessanten und sehr provozierenden Beobachtungen in verschiedenen Nuancen in Einrichtungen der Behindertenhilfe an der Tagesordnung sind. Wohlgermerkt - im Sinne der oben skizzierten Wirkungsweisen von struktureller Gewalt sind diese Erscheinungen nicht von langer Hand geplant oder in

böser Absicht gewollt. Aber sie sind real existent, beobachtbar (wir werden in Teil II der vorliegenden Arbeit ähnliche Beispiele anführen können) und beeinflussen das Leben der Menschen, die wir (geistig) behindert nennen mehr, als irgendeine organische Störung, die wir bei diesem Personenkreis ausmachen können. Vielmehr bedingen solche Strukturen Veränderungen im Verhalten, aber auch in der bio-psycho-sozialen Konstitution des o.g. Personenkreises dergestalt, dass wir dies oftmals als Ausprägung ihres vermeintlichen Andersseins interpretieren und fast nie als entwicklungslogische Erscheinung.

Wolfgang Jantzen/Dagmar Meyer

Wir möchten den oben diskutierten Sachverhalt nochmals zusammenfassend darstellen, indem wir ein Zitat von JANTZEN (1998d) wiedergeben:

„Dass es sich beim sozialen Ort des Auftretens von Behinderung und insbesondere von geistiger Behinderung um einen Ort der Ausgrenzung und Ächtung handelt, ist offensichtlich. Wohlgemerkt: dies ist eine Ausgrenzung und Ächtung, die sich in der Regel in Form struktureller Gewalt, also unsichtbar und ohne aktives Wollen der Beteiligten herstellt“ (JANTZEN 1998d, 343).

Dagmar MEYER (2000) greift die von uns zusammengestellte Darlegung zum Thema der Gewaltverhältnisse ebenso auf und stellt eine Verbindung zu psychiatrischen bzw. psychosomatischen Störungen bei Menschen, die wir geistig behindert nennen, her:

„Allerdings finden sich gerade bei geistig behinderten Menschen in sehr hohem Maße und abhängig vom Schweregrad ihrer Behinderung psychiatrische und psychosomatische Störungen. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man sich vor Augen hält, dass gerade behinderte Menschen und vor allem schwer geistig behinderte Menschen häufiger als andere (nichtbehinderte) Menschen Hass, Ausgrenzung und Gewalt ausgesetzt sind.

Die auftretenden Symptome sind nicht auf einen Defekt zurückzuführen, sondern Ausdruck dieser Lebensbedingungen, Kompensationsmuster bezogen auf die ständige Traumatisierung und das veränderte Verhältnis zur Welt.

Insofern ist geistige Behinderung das Resultat sozialer und kultureller Isolation und Benachteiligung, und man muss auf allen Niveaus sogenannter geistiger Behinderung Verarbeitungsformen von schwerer Gewalt vermuten (...)“ (MEYER 2000, 21).

Es dürfte an dieser Stelle deutlich geworden sein, wie das Thema aktuell diskutiert wird und wie hoch das Potential an behinderten- bzw. sozialpolitischem 'Sprengstoff' hier liegt. Festzustellen bleibt darüber hinaus, dass die Stimme der Betroffenen oftmals nur am Rande Gehör findet, und es wieder die vermeintlich Professionellen sind, die das Ausmaß und die Wirkweise der Gewaltverhältnisse bestimmen. Dies wäre erneut eine Form des Paternalismus, wenn nicht mittels der Methode der Rehistorisierung (vgl. 2.4.3) bzw. der folgend beschriebenen psychoanalytischen Verfahren ein Einbezug der Betroffenen möglich und somit gewährleistet wäre.

Valerie Sinason

Die englische Psychotherapeutin und Lyrikerin Valerie SINASON ist im deutschsprachigen Raum mit ihrer Publikation „Geistige Behinderung und die

Grundlagen menschlichen Seins“ (2000), einer Teilübersetzung ihres Buches *‘Mental Handicap an the Human Condition‘* (1992), bekannt geworden. Sie dokumentiert die Gewalterfahrungen ihrer Klientinnen, die zur Gruppe der Menschen gehören, die wir ‘geistig behindert’ nennen. Für SINASON ist das, was wir ‘geistige Behinderung’ nennen, Ergebnis und Ausdruck von Erfahrungen struktureller Gewaltphänomene, die sich in erster Linie dadurch ausdrücken, dass diese Personengruppe ständigen Hassgefühlen ihrer Umwelt ausgeliefert ist.

„Es überrascht daher nicht, dass das behinderte Kind oder der Erwachsene angesichts eines äußeren oder inneren Todeswunsches die eigene Intelligenz noch radikaler kappt, damit er oder sie nicht hört, sieht oder versteht, was in einer feindseligen Umwelt vor sich geht. Nur wenn wir das in uns aufnehmen, können wir das blöde Lächeln oder das dumme Betragen besser verstehen“ (SINASON 2000, 44).

In der von ihr geleiteten Kinder-, Familien- und Erwachsenenabteilung der Londoner *Tavistock Klinik* hat sie zusammen mit ihren KlientInnen diese Geschichten persönlicher Gewalterfahrungen aufgezeichnet und zu einem Band exemplarischer Falldarstellungen zusammengefasst. Ziel ihrer Arbeit ist es, die Gegenübertragungsprozesse ihrer KlientInnen, die aus den öffentlichen und privaten (Gewalt-)Phantasien resultieren, als Angriffe auf ihr Selbst zu entschlüsseln und Strategien ihrer Überwindung zu erarbeiten. Somit steht sie in der Tradition derer, die das, was wir ‘geistige Behinderung’ nennen, nicht aus natur- oder schicksalsgegebenen Besonderheiten heraus zu erklären versuchen, sondern als „sozial geschaffenes, transaktionales Gebilde“ (JANTZEN 1999, 61) zu verstehen.

2.4.3 Methodologische Konsequenz: Rehistorisierung

Exemplarisch soll dieser Stelle die Methode der Rehistorisierung, so wie sie JANTZEN und LANWER-KOPPELIN (1996) beschrieben haben, vorgestellt und auf einige zentrale Aspekte hingewiesen werden. Es soll zudem in Ansätzen aufgezeigt werden, wie diese Methode in jedes zu schaffende (pädagogische) Konzept für Menschen, die wir ‘(schwer) geistig behindert’ nennen, einfließen kann.

Der Begriff der Rehistorisierung taucht bei JANTZEN (1990) bereits an exponierter Stelle, nämlich im Kapitel über Diagnostik im Band II seiner Allgemeinen Behindertenpädagogik (vgl. ebd., Kap. 9.5, 194ff.) auf. Zuvor heißt es dort, dieses Kapitel

„... [entwerfe] dann Strategien für den Prozess des Diagnostizierens als Rekonstruktion von Subjektivität bzw. als **Rehistorisierung** der Betroffenen im Bewusstsein des Diagnostikers, die in Form pädagogischer und therapeutischer Strategien und/oder diagnostischer Begutachtung ihren Ausdruck finden“ (ebd., 172; Hervorheb. E.W.).

Eine enge Verzahnung der Themen Rehistorisierung und De-Institutionalisieren geschieht zwar in weiterer Ausarbeitung erst später (vgl. JANTZEN; LANWER-KOPPELIN 1996), jedoch werden hierzu in der o.g. Veröffentlichung bereits grundlegende Aspekte beleuchtet.

In Anlehnung an BASAGLIA, der die doppelte Realität des psychisch kranken oder behinderten Menschen als Mensch mit einer psychopathologischen Problematik *und* als Ausgeschlossener, als Gebrandmarkter, beschrieben hat (vgl. ebd., 15) geht es in der Rehistorisierung darum, „die Gestalt des Kranken so rekonstruieren zu können, wie sie gewesen sein musste, bevor die Gesellschaft mit ihren zahlreichen Schritten der Ausschließung und der von ihr erfundenen Anstalt mit ihrer negativen Kraft auf ihn einwirkte“ (ebd.).

Aus dieser gedanklichen Zelle formuliert JANTZEN u.a. in Bezug auf Menschen, die wir ‚geistig behindert nennen‘, dass es Aufgabe sei, die gedankliche Reduktion des Menschen mit Behinderung durch eine „veränderte Gegenwart aufzuheben“ (JANTZEN 1990, 194). Weiter merkt er an:

„Die scheinbar anormalen Verhaltensweisen sind als Resultat sinnvoller und systemhafter psychischer Entwicklung unter Bedingungen der Isolation zu begreifen“ (ebd.).

Er formuliert schließlich als Kern dieser Auffassung:

„Rehistorisierung des Kranken (Behinderten) bedeutet daher in erster Hinsicht, ihn gegen das herrschende ‚Fall-Denken (ein Fall von ‚Anormalität‘, von ‚geistiger Behinderung‘, von ‚Depression‘) und gegen die Paradigmen der Unverständlichkeit, der Unerziehbarkeit und Nichtbildbarkeit (...) als Subjekt seiner Tätigkeit neu zu begreifen“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Hier werden natürlich Parallelen zu unserer Auseinandersetzung mit der Kulturhistorischen Schule und VYGOTSKIJ sichtbar, und JANTZEN versteht daher auch unter der „Rekonstruktion der sozialen Verhältnisse“ (ebd., 197) einen Prozess, in dem „aus ‚interpsychischen‘ historischen und kulturellen Verhältnissen, Dialog, Kooperation, Kommunikation und sozialer Verkehr ‚intrapyschische‘ Prozesse und Strukturen entstanden sind“ (ebd.).

Dass diese Strukturen nicht Naturprozessen geschuldet, sondern sozial vermittelt, entstanden, begründbar, verstehbar und letztlich regulierbar sind, will Rehistorisierung ihrem Kern nach leisten.

Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang noch ein ganz pragmatischer Aspekt zu sein, nämlich der der Nutzung von Informationsquellen bezüglich der zu rehistorisierenden Person. Oft sind hier „nur“ Akten aus zweiter Hand vorhanden und daher sei es, so JANTZEN, entscheidend

„... die Logik dieser Berichterstattung aus zweiter Hand, die in der Regel stigmatisierend ist, umzukehren und systematisch nach Kompetenzen und Entwicklung zu fragen“ (ebd., 199).

Die Methode der Rehistorisierung geht, zusammenfassend gesprochen, von folgenden Annahmen aus:

- Der Mensch ist nicht als Geschichte einer Krankheit / Behinderung zu verstehen

Dies bedeutet, dass ein Mensch mit einer Behinderung nicht auf diese reduziert werden kann. In seiner Individualität ist er mehr als ein „Defekträger“ und hat seine eigene persönliche Geschichte, die ihn geprägt hat und die den

Schlüssel zum Verstehen seines Daseins und So-Seins liefert. Oft ist diese Geschichte aber eben reduziert auf die Geschichte seiner Behinderung, andere wichtige Aspekte, die seine Entwicklung bestimmt haben, bleiben unberücksichtigt oder sind verloren gegangen. Dies gilt besonders, aber nicht nur, für den Personenkreis der Menschen, die lange in Institutionen hospitalisiert waren. Ihre individuellen Lebensgeschichten müssen daher *re-historisiert* werden.

- Jeder Mensch zeichnet sich durch seine lebenslange Lern- und Entwicklungsfähigkeit aus

Wie bereits erwähnt und wie wir in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt haben, „verhindert“ eine sog. ‘geistige Behinderung’ Lernen und Entwicklung nicht: Sie geschieht vielmehr auf anderen, uns oft schwer zugänglichen Ebenen, die es aufzudecken gilt.

- Rehistorisierung versucht, den Menschen wieder in seine eigene Geschichte zu versetzen

Eine oft jahrzehntelange Unterbringung in Einrichtungen ohne individualisierte Hilfeangebote kann dazu führen, dass die eigene Biographie des Menschen mit Behinderung verschwindet und nur noch die Behinderung im Mittelpunkt seiner Individualität steht. Kompetenzen, lebensgeschichtlich wichtige Ereignisse und individuelle Bedürfnisse werden nicht mehr wahrgenommen, oft sogar abgestritten.

- Es geht um die Entschlüsselung jeglichen Ausschlusses als inhuman

Wie bereits mehrfach angemerkt, hat BASAGLIA den gesellschaftlichen Ausschluss von bestimmten Gruppen (Menschen mit psychischen Krankheiten und/oder Behinderungen) prinzipiell als inhuman beschrieben. Rehistorisierung versucht, den betroffenen Menschen wieder teilhaben zu lassen, an für ihn bedeutsamen gesellschaftlichen Prozessen.

- Es geht um die Entschlüsselung jeder Tätigkeit als sinnvoll und systemhaft

Hinter dieser Aussage steht die Annahme, dass sämtliche Verhaltensweisen eines Menschen sinnvoll und systemhaft sind, d.h. innerhalb eines lebenden Systems als entwicklungslogisch betrachtet werden müssen. Auch sog. Verhaltensstörungen oder problematische Verhaltensweisen sind für die betreffende Person zunächst sinnvolle Verhaltensweisen, die unter seinen aktuellen Lebensbedingungen entstanden sind und Bewältigungsmuster seines Alltags bedeuten können. Dahinter steht die Frage, warum jemand so ist, wie er ist und was zu tun ist, um ihm Alternativen für seine u.U. problematischen Verhaltensmuster anzubieten.

- Im Mittelpunkt der Rehistorisierung steht der Aspekt des Verstehens

Wie bereits in dem vorangegangenen Punkt angedeutet geht es darum, Wege zu finden, den anderen zu verstehen. Bezüglich dieses Aspektes kann man wie folgt fragen:

Welche Aspekte von Fähigkeiten und Beschränkungen werden bei dem betreffenden Menschen, der unter Bedingungen von Behinderung lebt, z.B. in den Akten oder anderen schriftlichen Protokollen, Überlieferungen, etc. hervorgehoben (ggf. unterschiedlich von verschiedenen Autorinnen und Autoren, z.B. medizinische oder psychologische Stellungnahmen oder Gutachten u.a.m.)?

Wo und wie werden gelungene Aktivitätsmuster des betreffenden Menschen beschrieben (die aber z.B. ein verspätetes Durchlaufen verschiedener Stufen von Intelligenz beschreiben)?

Welche Lebensäußerungen dieses Menschen werden als nicht verstehbar / bizarr o.ä. beschrieben?

Wo tauchen ggf. genauere Verhaltensbeobachtungen in den Akten auf, die hilfreich zum Entschlüsseln von Symptomen sein können?

- Es geht um den Übergang zwischen Erklären und Verstehen

Wenn man davon ausgeht, dass das, was wir 'geistige Behinderung' nennen, in erster Linie ein soziales Faktum ist (vgl. JANTZEN 1999), dann hat ein Leben unter Bedingungen dieser sog. 'geistigen Behinderung' ganz bestimmte Auswirkungen auf den Aufbau der Persönlichkeit:

Nicht der „Defekt“ ist das entscheidende Ereignis, sondern die durch den „Defekt“ radikal veränderte soziale Entwicklungssituation des Menschen, den wir 'geistig behindert' nennen.

Dies hat Folgen:

Die Aufrechterhaltung des eigenen Selbst wird labil und es kommt zur Produktion von Symptomen. Diese Symptome, die oft als bloße pathologische Verhaltensmuster der betreffenden Person gedeutet wurden und werden, sind in einem solchen Verständnis aber nur erklärbar als Versuche der Erhaltung von Selbständigkeit (Autonomie) der betreffenden Person unter Bedingungen der Isolation. Ein so verstandenes Verhalten kann dann nicht mehr 'pathologisch' genannt werden, sondern spiegelt eine Kompetenz der betreffenden Person wieder.

Das Problem hierbei ist, dass diese Symptome meist als Beweis für eine Anormalität gedeutet werden. Ein Symptomverständnis hingegen, dass die Entstehung eines Symptoms als kompetente Erhaltung von Autonomie unter isolierenden Bedingungen erklärt, kann das Problem der Symptomatik nicht in der betreffenden Person (im Subjekt) finden. Vielmehr im fehlenden Begreifen und Verstehen der sozialen Umwelt (Angehörige, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, etc.) und in dem aus beiden Gründen abreißen Dialog oder gescheiterten Kommunikationsversuchen zwischen der betreffenden Person (dem Subjekt) und der Umwelt.

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen ersichtlich, geht bei der Rehistorisierung nicht um bloße Biographiearbeit. Es geht um das Um- und Neuschreiben von Kranken- oder Behinderungsgeschichten in Lebensgeschichten. Es geht um die Entschlüsselung von Bedingungen der Isolation in der bisherigen Lebensgeschichte der Betroffenen und um die Entschlüsselung ihrer „psychopathologischen Problematik“ (BASAGLIA 1974) unter Bedingungen des sozialen Ausschlusses¹². Denn diese Prozesse des Ausschlusses, die institutionell und gesellschaftlich entstanden sind, haben ein Bild von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, geschaffen, welches vielerorts weiterhin noch leitend ist: Das Bild eines Wesens, das, von Naturprozessen heimgesucht, isolierender Schutz- und Schonräume bedarf und nicht das Bild von einem Menschen, der unter Bedingungen des (gesellschaftlichen) Ausschlusses ein Repertoire von sinnvollen Verhaltensweisen entwickelt hat, um unter diesen Bedingungen zu überleben.

2.4.4 Der Beitrag der materialistischen Behindertenpädagogik zu einer Konzeption des De-Institutionalisierens

Wir haben bereits bei unserer Auseinandersetzung mit dem Beitrag VYGOTSKIJS zu einer Konzeption des De-Institutionalisierens hervorgehoben, dass die zentralen Kategorien des Ermöglichens menschlicher Entwicklung in einer kulturell, sprachlich und dialogisch gestalteten Partizipation zu finden sind. Der Verdienst der materialistischen Behindertenpädagogik liegt u.E. darin, die damit verbundene, konträre Kategorie der kulturellen, sprachlichen und dialogischen Isolation erarbeitet zu haben.

Zentrale Aufgabe eines als gelungen zu bezeichnenden De-Institutionalisierens wäre demnach die Aufhebung ebendieser Formen der Isolation. Dies sagt wiederum nicht nur etwas über die Beschaffenheit des sozialen Ortes, an dem dies geschehen kann, aus, sondern ebenfalls etwas über die Qualität des Miteinanders.

Darüber hinaus hat die materialistische Behindertenpädagogik mit der Analyse der Entstehung, der Wirkweise und des Abbaus von Herrschafts- bzw. Gewaltverhältnissen innerhalb der Behindertenpädagogik eine weitere Kategorie für eine Konzeption des De-Institutionalisierens geliefert, die in dieser Form weder bei ITARD oder SÉGUIN, noch innerhalb der Kulturhistorischen Schule in dieser Deutlichkeit ausgearbeitet war.

Dies mündet u.E. in der Methode der Rehistorisierung, womit eine weitere Kategorie für eine Konzeption des De-Institutionalisierens, gewachsen aus der materialistischen Behindertenpädagogik, benannt wäre.

Das Verschwinden einer Biographie in einer ‚totalen Institution‘, das verloren gegangene Interesse an einer gewordenen Persönlichkeit, kann als ein Gewaltverhältnis begriffen werden. Die Methode der Rehistorisierung vermag dieses Gewaltverhältnis aufzuheben und gehört daher unmissverständlich zu den Bausteinen eines De-Institutionalisierens.

¹² Auf eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Syndromanalyse müssen wir hier verzichten (vgl. exemplarisch JANTZEN 1998d).

Die bereits bei VYGOTSKIJ angesprochene ethische Verantwortung, die sich u.E. daraus ergibt, wird auch in der materialistischen Behindertenpädagogik erkennbar. Denn eine Konzeption des De-Institutionalisierens und der sich aus dieser Konzeption ergebende Prozess seiner Umsetzung will von Menschen verantwortet sein, und zu einer Humanisierung von Lebensverhältnissen, die eher durch Mangel (an Dialog, an Anerkennung, an Achtung) als durch Annahme und Versuche des Verstehens gekennzeichnet sind, beitragen.

Diese Humanisierung ist umso schwieriger, wird damit aber umso wichtiger, als sie in einem

„...gesellschaftlichen Sektor [geleistet werden sollte; E.W.], der gesamtgesellschaftlich gegenwärtig weit eher durch die gesellschaftliche Inszenierung einer ‚humanitären Katastrophe‘ (= Katastrophe der Wohltätigkeit) geprägt ist, denn durch einen humanen Aufbruch (Deregulierung der Sozialpolitik, Pflegegesetz, Änderung im BSHG usw., ganz abgesehen von der Debatte um neue ‚Euthanasie‘; Bioethik-Konvention u.ä.)“ (JANTZEN 2003a, 3).

2.5 Zusammenfassung

An dieser Stelle soll nochmals eine Herausarbeitung der genannten Beiträge für eine Konzeption des De-Institutionalisierens in tabellarischer Form erfolgen. Die vorgestellten Impulsgeber (historisch: ITARD und SÉGUIN; paradigmatisch: VYGOTSKIJ und methodologisch: die materialistische Behindertenpädagogik) werden hier stark zusammengefasst und auf ihre Kernaussagen reduziert wiedergegeben:

Impulsgeber	Beitrag für eine Konzeption des De-Institutionalisierens
Jean Marc Gaspard Itard (vgl. 2.2.1)	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen der bestimmenden Rolle des Sozialen bei der Konstruktion von Behinderung • Abwendung vom sozialen Ort der Anstalt • Versuch der Überwindung des Paradigmas der Bildungsunfähigkeit
Edouard Séguin (vgl. 2.2.2)	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen der bestimmende Rolle des Sozialen bei der Konstruktion von Behinderung • Verbesserung der Lebensbedingungen in den Anstalten • Parallel dazu: Forderung nach der Wiederherstellung der <i>Einheit des Menschen in der Menschheit</i>
Lev Semënovič Vygotskij (vgl. 2.3)	<ul style="list-style-type: none"> • Begründung des Paradigmas der sozialen Bedingtheit menschlichen Daseins • Erarbeitung folgender Kategorien zur Gestaltung des sozialen Ortes zwischenmenschlichen Austauschs: • Ermöglichung von Dialog • (An-)Erkennung von Kompensationsstrategien • (An-)Erkennung einer Zone der nächsten Entwicklung (meiner und der meines Gegenübers!) • Gestaltung von (alternativen) Möglichkeitsräumen • Berücksichtigung von und Weiterentwicklung neuropsychologischer Erkenntnisse (vgl. u.a. LURIJA 1967)
Materialistische Behindertenpädagogik (vgl. 2.4)	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der Kategorie der kulturellen, sprachlichen und dialogischen Isolation und ihrer Wirkweisen • Analyse der Entstehung, der Wirkweise und des Abbaus von Herrschafts- bzw. Gewaltverhältnissen • Erarbeitung der Methode der Rehistorisierung • Einbettung der Diskussion in gesellschaftspolitische Diskurse • Weiterentwicklung der neuropsychologischen Erkenntnisse der kulturhistorischen Schule (bereits seit 1975; vgl. u.a. JANTZEN 1976)

Teil II - De-Institutionalisieren: **Umsetzungsmöglichkeiten** - Dokumentation, Analyse und Auswertung einer Explorationsstudie

3 Einleitung

Die Frage, wie aktuelle theoretische Erkenntnisse in einem heilpädagogischen Arbeitsfeld aufgegriffen und wirken können und welche Umsetzungsmöglichkeiten bezüglich des Themenfeldes De-Institutionalisieren sich daraus ergeben, steht im Mittelpunkt des zweiten Teils der vorliegenden Arbeit.

Wir werden zunächst die Institution¹³ und die Gruppe, in der wir unser Projekt durchführen konnten, vorstellen.

Daran schließt sich die Beschreibung der Konzeption des Projektes, das wir in der genannten Großeinrichtung innerhalb eines Jahres durchführen konnten, an. Das Projekt wurde als ein Fortbildungs- und Beratungsprojekt bezeichnet und für Mitarbeiterinnen einer ausgewählten Wohngruppe der Einrichtung konzipiert.

Die Vorgehensweise innerhalb des Beratungs- und Fortbildungsprojektes war zunächst durch die Durchführung von fünf Workshops mit verschiedenen Inhalten, die alle in engem Zusammenhang mit den in Teil I der vorliegenden Arbeit erörterten theoretischen, wissenschaftshistorischen und epistemologischen Hintergründen stehen, charakterisiert (Phase I). Dabei wurde so vorgegangen, dass die zentralen Themenbereiche der in Teil I dieser Arbeit beschriebenen Konzepte in die Inhalte der durchgeführten Workshops Eingang fanden. Es handelt sich aber bei den Workshops nicht um eine Eins-zu-Eins-Umsetzung der Themenbereiche aus Teil I dieser Arbeit. Vielmehr wurde zusammen mit den Beschäftigten der Einrichtung versucht, ein an ihren Bedürfnissen orientiertes Programm zusammen zu stellen. Es zeigte sich, dass diese Bedürfnisse und Wünsche, sich sehr eng an den Vorstellungen des Autors orientierten. Die Planung, Durchführung und Auswertung dieser Workshops wird in einem ersten Schritt dokumentiert.

Um der Frage nach der *Wirkung* und *Bedeutung* von theoretischen Erkenntnissen in einem heilpädagogischen Arbeitsfeld intensiver nachgehen zu können, wählte der Autor die Methode der teilnehmenden Beobachtung, um die *Wirkung* und *Bedeutung* der Inhalte der Workshops im pädagogischen Alltag der Gruppe besser beurteilen zu können. Dieser Prozess der Gestaltung, Durchführung und Auswertung der Teilnehmenden Beobachtungen wird in einem weiteren Schritt dargestellt bzw. dokumentiert (Phase II).

Die Evaluation des gesamten Projektes (Phase III) im Sinne einer Auswertung des Geschehenen durch Problemzentrierte Interviews und deren Analyse geschieht in einem weiteren Schritt.

Schließlich möchten wir mittels einer reflexiven Beurteilung des durchgeführten Projekts den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit abschließen.

¹³Sämtliche Angaben zu der Großeinrichtung (Name, Gruppenname, Namen der BewohnerInnen und der dort Tätigen) wurden anonymisiert. Wir sprechen daher vom *Institut*, wenn wir die Institution meinen; die Gruppe, in der das Projekt durchgeführt werden konnte, erhält den Namen *Windmühle*.

4 Die Konzeption des Fortbildungs- und Beratungsprojektes

Wir möchten im Folgenden einige Angaben über die Konzeption unseres Fortbildungs- und Beratungsprojekts machen.

Einleitend soll das Profil der Einrichtung und der Gruppe, in der wir das Projekt durchführen konnten, beschrieben werden.

Daran anschließend möchten wir unser methodisches Vorgehen skizzieren. Wir werden beschreiben, welche Methoden der qualitativen Sozialforschung wir uns während der Durchführung und bei der Auswertung des Projekts bedient haben und wie diese Methoden in die Gesamtkonzeption unserer Arbeit einzuordnen sind.

In weiterführenden Punkten werden die einzelnen Phasen des Projekts sodann genauer erläutert: Die Phase der Workshops (Phase I), die Phase der Teilnehmenden Beobachtungen und deren gemeinsamer Auswertung mit den Mitarbeiterinnen der Gruppe 'Windmühle' (Phase II) und die Evaluation des Projekts mittels der Durchführung Problemzentrierter Interviews (Phase III).

Ein letzter Unterpunkt soll der sogenannten Mikroanalyse gewidmet sein, die wir als ein besonders wichtiges und grundlegendes Element unserer Konzeption des Fortbildungs- und Beratungsprojekts betrachten.

4.1 Das Institut

Wir sprechen im Verlauf der folgenden Darstellung wiederum vom *Institut*, wenn wir die beteiligte Einrichtung meinen, bzw. von der Gruppe 'Windmühle'. Da wir uns dazu entschlossen haben, das *Institut*, die Gruppe und die Beteiligten anonym zu halten, geben wir im weiteren Verlauf keine Quellen für unsere Angaben und Zitate an. Wir versichern aber an dieser Stelle, dass sämtliche Angaben wahrheitsgemäß und belegbar sind. Die Angaben beziehen sich zum großen Teil auf den Zeitraum des durchgeführten Projekts. Zwischenzeitlich ist das *Institut* in großen Teilen umgebaut und die beschriebene Gruppe in ein anderes Gebäude umgezogen, was zur Zeit des durchgeführten Projekts geplant bzw. im Bau befindlich war.

4.1.1 Allgemeines

Das *Institut* ist eine Großeinrichtung der Behindertenhilfe für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen. Eine besondere Verpflichtung wird darin gesehen, Menschen, die als 'schwerst geistig behindert' gelten, auf zu nehmen. Das *Institut* ist im benachbarten europäischen Ausland gelegen. Obschon es keine deutsche Einrichtung ist, weist es historisch, organisatorisch und konzeptionell vergleichbare Strukturen auf, wie wir sie von ähnlichen Großeinrichtungen der Behindertenhilfe in Deutschland kennen.

Heute leben etwa 100 Bewohnerinnen und Bewohner im *Institut* in elf Wohngruppen und einer Außenwohngruppe. Ein angeschlossener Tagesförderbereich bietet den BewohnerInnen des *Instituts*, aber auch Personen, die nicht dort leben, Angebote an Förder-, Therapie- und Arbeitsmöglichkeiten.

4.1.2 Historische Entstehung

Das *Institut* wurde Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts von einer Kongregation katholischer Schwestern gegründet. Zunächst sah man es als Hauptaufgabe an, Kinder, die der o.g. Personengruppe zugerechnet werden, in das *Institut* aufzunehmen und ihnen dort eine schulische Unterrichtung zu gewährleisten.

Im Verlauf der Geschichte des Hauses wurden auch Erwachsene und ältere Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, aufgenommen, der Schulbetrieb ist aber inzwischen eingestellt.

Eine historische Beschreibung des *Instituts* sei an dieser Stelle wiedergegeben:

„Die Gräfin des alten Schlosses von X., (...), hinterließ ihrer Tochter (...) ihr ganzes Erbe. Diese lebte in X. bis zu ihrem Tode (...). Ihre Erbin war ihre Nichte (...). Diese Gräfin hat die Schlossarchiven von X. (...) dem 'Institut...' übergeben. Das Schloss selbst wurde an die Herren (...) und (...) verkauft, die es wiederum versteigern ließen. Es wurde vom Dompfarrer (...) erworben zwecks Errichtung einer Anstalt für geistesschwache Kinder. Die Lage des Schlosses in X. schien wie geschaffen für diesen Zweck: stille Lage auf dem Land, Arbeitsgelegenheit für die heranwachsenden Kinder auf den großen Äckern, Wiesen und Gärten, Luft und Licht, Nähe des Bahnhofes. Am (...) konnten 5 Schwestern die Anstalt beziehen. Am (...) wurde die Anstalt eröffnet.“

4.1.3 Standort und Lage

Das *Institut* befindet sich in einer kleinen Ortschaft in einer landschaftlich dünn besiedelten Gegend, ist jedoch an das bestehende Straßennetz (Nationalstraße und Autobahn) gut angeschlossen und hat darüber hinaus eine Bahnhaltstation. Die Gegend kann als rural bezeichnet werden, die Ortschaft selbst weist nicht mehr die komplette Infrastruktur eines selbständigen Ortes auf, so fehlen z.B. Nahrungsmittelläden.

4.1.4 Architektonische Gegebenheiten

Architektonisch ist das *Institut* im Kern in den Räumlichkeiten des beschriebenen alten Schlosses, welches bereits im 19. Jahrhundert erbaut wurde, gewachsen. Das Schloss diente zur Zeit der Projektdurchführung als Wohnstätte der Ordensschwestern, die einzelnen Gruppen waren in einem Gebäudekomplex aus den 30er Jahren untergebracht. Dieser Komplex weist an vielen Stellen noch den Charakter einer klassischen Anstalt auf, wenn auch die einzelnen Wohngruppen im Laufe der Zeit durch innenarchitektonische Umbauten den Bedürfnissen einer Wohngruppe angepasst werden konnten. Der Grundcharakter der alten Anstalt ist jedoch erhalten geblieben und prägt die Lebens- und Wohnverhältnisse der hier untergebrachten Bewohnerinnen und Bewohner erheblich. Wir werden dies exemplarisch anhand der Gruppe 'Windmühle', in der wir unser Projekt durchgeführt haben, näher beschreiben.

Neben dem Grundstück, auf dem sich der oben beschriebene zentrale Gebäudekomplex befindet, gibt es noch zwei weitere Grundstücke, die zur Zeit der Durchfüh-

zung des Projekts noch nicht genutzt wurden. Auf einem dieser Grundstücke, gegenüber des Haupteingangs, entstand der Neubau.

4.1.5 Die Wohngruppen

Die Wohngruppen sind je nach der Altersstufe der BewohnerInnen zusammengesetzt, wobei im *Institut Menschen* im Alter von sieben bis 76 Jahren leben. Es gibt vier Wohngruppen für junge Menschen, vier Wohngruppen für Erwachsene (eine davon ist die Außenwohngruppe) und vier für SeniorInnen. Alle Wohngruppen haben einen Namen.

Im Jahr 1999 variierte die Größe einer Gruppe von fünf bis elf BewohnerInnen mit sechs bis elf Stellen pro Wohngruppe.

Darüber hinaus sind die Gruppen bezüglich der Intensität der verschiedenen Behinderungen der dort lebenden Menschen relativ homogen zusammengesetzt: So sind z.B. zwei der vier Gruppen für junge Menschen, auf Personen mit sehr hohem Hilfebedarf ausgerichtet, zwei dieser Gruppen auf Personen mit mittlerem bis sehr hohem Hilfebedarf, wozu auch die Gruppe 'Windmühle' zählt.

Die in den Wohngruppen Tätigen sind verschiedenen Berufsgruppen zuzuordnen: Krankenschwestern, pflegerisches Hilfspersonal, graduierte Erzieherinnen, Erzieherinnen und verschiedene Hilfspersonen für hauswirtschaftliche Tätigkeiten, die hier nicht weiter benannt werden, da sie nicht immer eine vergleichbare Entsprechung zu deutschen Berufsbezeichnungen haben.

4.1.6 Organisationsstruktur

Heute bildet das *Institut* eine von drei Heimstrukturen der Kongregation und wird von einem Verwaltungsrat, unter Präsidentschaft der Kongregation geführt. In den achtziger Jahren hat das *Institut* einen besonderen Heimstatus erhalten, der beinhaltet, dass die hier lebenden Personen auf unbestimmte Zeit untergebracht werden können.

Die Finanzierung erfolgt über Steuergelder des Familienministeriums, nachdem die Anzahl der beruflich aktiven Schwestern stetig abgenommen hatte.

Im Jahr 2002 wurde ein ministerieller Beschluss gefasst, das *Institut* zu transformieren, zu modernisieren und auszudehnen. Der Ausbau ist derzeit abgeschlossen.

4.1.7 Begleitende Dienste

Die begleitenden Dienste bestehen aus folgenden Strukturen: Eine Direktion und eine stellvertretende Direktion, je eine Person für die Koordination der Bereiche Wohnen, Tagesförderung, Pflegeversicherung; die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltung, Empfang, Kinesistherapie; einen psychologischen, einen Sozial-, einen ergotherapeutischen und einen medizinischen Dienst, eine Leitung der therapeutischen Werkstätten, eine Wäscherei, eine Werkstatt, einen technischen Dienst, eine Cafeteria und eine Zentralküche.

4.1.8 Pädagogische Konzeption

In einer Selbstdarstellung des *Instituts* ist folgendes zu lesen:

„Menschen mit einer Behinderung finden bei uns von ihrer Geburt bis ins hohe Alter Begleitung, Pflege und Erziehung. Unser differenziertes Wohnangebot orientiert sich an Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Bewohners. Der Mensch mit einer Behinderung kann sicher sein, bei uns ein pädagogisch und pflegerisch geschultes Fachpersonal vorzufinden, das sich intensiv um die individuell notwendige Assistenz kümmert.

Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit steht die Erziehung und Förderung zu größtmöglicher individueller Autonomie. Unser Ziel ist es, den Menschen in freundlicher und warmer Atmosphäre eine Heimat zu geben. Das [*Institut*] gibt sich selbst den Auftrag, auch Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, die einen sehr hohen Bedarf an Assistenz haben, ganzheitlich zu betreuen.“

Das Institut versteht sich demnach als eine moderne Komplexeinrichtung, die orientiert an den Leitlinien Normalisierung, Bedürfnisorientierung, Selbstbestimmung und soziale Integration arbeitet.

In den Konzeptionen der Wohngruppen finden sich Begriffe wie Pflege, Betreuung, Förderung und sogar Assistenz. Da wir nur Einblick in eine Gruppe hatten, verzichteten wir an dieser Stelle auf eine differenziertere Beschreibung des pädagogischen Gesamtkonzepts, da wir dies exemplarisch anhand der an unserem Projekt beteiligten Gruppe vollziehen.

4.2 Die Gruppe 'Windmühle'

4.2.1 Zusammensetzung

Während des von uns durchgeführten Fortbildungs- und Beratungsprojekts lebten in der Gruppe 'Windmühle' sieben Bewohner im Alter zwischen 13 und 28 Jahren. Zum Ende des Projekts wurde eine Bewohnerin, die bisher in einer anderen Gruppe lebte, neu aufgenommen.

Keiner der Bewohner verfügte über ein aktives verbales Sprechen, jedoch waren alle Bewohner in der Lage, verschiedene Grundbedürfnisse nonverbal auszudrücken. Zwei Bewohner verließen die Gruppe tagsüber zum Schulbesuch, ein weiterer, um eine Werkstatt zu besuchen, so dass sich im Durchschnitt vier bis fünf Bewohner mehr oder weniger ständig in den Räumen der Gruppe aufhielten. Diese Bewohner hatten jedoch ein individuelles Tagesförderprogramm, was u.a. aus dem Besuch verschiedener sog. Ateliers (= Räume, in denen sog. tagesstrukturierende Maßnahmen angeboten werden) bestand.

Das Team der MitarbeiterInnen bestand aus folgendem Personal: Eine Krankenschwester als Leitung (die Leitung wurde zu Beginn des Projekts krankheitsbedingt an die leitende Erzieherin abgegeben), eine Erzieherin als neue Gruppenleiterin, sowie fünf weitere Mitarbeiterinnen als pädagogisches Fachpersonal. Während des Projekts waren noch für kurze Zeit ein Altenpfleger und ein Zivildienstleistender in

der Gruppe beschäftigt, die aber aus unterschiedlichen Gründen nicht lange zum Team dazu gehörten. Darüber hinaus waren kurzzeitig PraktikantInnen in der Gruppe.

Zu den TeilnehmerInnen an den Workshops bzw. am gesamten Projekt gehörten: Die Krankenschwester (hat nur am ersten Workshop teilgenommen), die leitende Erzieherin (hat an allen Workshops teilgenommen), zwei weitere Erzieherinnen (haben an allen Workshops teilgenommen), der Altenpfleger (hat nur an einem Workshop teilgenommen), eine gegen Ende des Projekts neu eingestellte Erzieherin (hat nur an zwei Workshops teilgenommen), sowie eine Mitarbeiterin des ergotherapeutischen Dienstes (hat an allen Workshops teilgenommen).

4.2.2 Räumliche Gegebenheiten

Die Räumlichkeiten der Gruppe lagen im Projektzeitraum im zweiten Stockwerk des *Instituts* und bestanden aus einem Ein-Bett-Zimmer, aus zwei Drei-Bett-Zimmern, einem großen Wohnzimmer, einer Küche, einem kleineren Wohnzimmer, einem Esszimmer, einem kleinen Bügel-/Wäschezimmer, einem Nachtwachenzimmer, einem WC für das Personal, einem Badezimmer und zwei weiteren WCs für die Bewohner. Die Zimmer waren verbunden mit einem langen Durchgangsflur, der mit einer Batterie von mehreren Waschbecken gesäumt war.

Die Gruppe hatte zwei Eingänge, von denen einer in ein Treppenhaus ohne Aufzug, ein anderer zu einem Treppenhaus mit Aufzug führte. Der Durchgangsflur wurde gelegentlich auch von anderen Personen des *Instituts* genutzt, um diverse Wege „abzukürzen“.

4.2.3 Pädagogische Leitlinien

„In den Wohngruppen [*Windmühle*] und (...) leben vor allem junge Menschen mit einem mittleren bis sehr hohen Bedarf an Assistenz. Die Basis für die pädagogische Arbeit bildet das Alltagsleben und die damit verbundene Lebenspraxis der Bewohner innerhalb der Wohngruppe. Jeder Bewohner erhält eine individuell angepasste Unterstützung bei der Gestaltung seines persönlichen Lebensraumes, bei der Strukturierung seiner räumlichen, sachlichen und sozialen Umwelt sowie bei der Planung und Durchführung von Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Wohngruppe.“

In dem pädagogischen Konzept der Einrichtung werden folgende Grundprinzipien und Leitbilder genannt: Christliches Menschenbild, Normalisierung, personale und soziale Integration, Selbstbestimmung, Bedürfnisorientierung, Individualisierung, soziale Rehabilitation, Entwicklungsgemäßheit und Empowerment.

Bezüglich des Leitbilds einer sozialen Integration hat man ein spezielles Verständnis dieses Leitbilds unter Berücksichtigung der strukturellen Gegebenheiten des *Instituts* zu formulieren versucht:

„Desweitern sollen interne Angebote nach Außen geöffnet werden, so dass eine Integration innerhalb der Einrichtung stattfinden kann. In diesem Sinne könnte man von einer „*institutionellen Integration*“ sprechen. Diese kann mittel- und langfristig durch regelmäßige attraktive Angebote, wie z.B. offenes Altencafé, Theaterveranstaltungen, Ausstellungen, Konzertveranstal-

tungen, Verkauf von selbst hergestellten Produkten, gemeinsame Gottesdienste und Meditationen, Sonntagsfrühschoppen, Öffnung der Therapieangebote sowie die Übernahme von ehrenamtlichen Patenschaften (externe „Coaches“) erreicht werden. Diese Angebote können für die Nutzer von Außen, also für die Gesellschaft, so attraktiv sein, dass für sie der Kontakt mit der Institution zur Normalität wird und die Beziehungen zu den Bewohnern zu einer Bereicherung ihres eigenen Lebens werden.“

Wir werden anhand der Dokumentation des von uns durchgeführten Projekts noch darstellen, dass dieses Ziel nicht unbedingt mit den Gegebenheiten des Gruppenalltags übereinstimmt, da hier vor allem im alltäglichen Miteinander Aspekte von vorrangiger Bedeutung sind, die an anderer Stelle im Konzeptionspapier des *Instituts* für die Gruppe *‘Windmühle’* wie folgt zusammengefasst werden:

- Alltags- und Lebensstilgestaltung;
- Grundpflege;
- Zugang zu neuen Lebensbereichen;
- Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten.

So hat man verschiedene Assistenzbereiche zusammengefasst, die als personenbezogene Leistungen verstanden werden und aus folgenden Bausteinen bestehen:

- Assistenzbedarf im Bereich Umgang mit sich selbst/Intervention bei (Lebens)Krisen;
- Assistenzbereich „Gestaltung des Lebensraums“ (insbesondere auch auf die Gruppe *‘Windmühle’* bezogen);
- Assistenzbereich „Basale Förderung“ (bezogen auf Gruppen mit Bewohnern mit sehr hohem Hilfebedarf);
- Assistenzschwerpunkt „Körperliches Wohl“;
- Assistenzschwerpunkt „Medizinische Pflege“;
- Assistenzbereich „Alter“ (für die Gruppen mit älteren Bewohnern).

Diese Skizze der pädagogischen Leitlinien des *Instituts* bzw. der Gruppe *‘Windmühle’* soll an dieser Stelle genügen, um zu verdeutlichen, dass man sich im *Institut* ein modernes Profil einer Komplexeinrichtung gegeben hat und dies auch umsetzen möchte. Wir werden im weiteren Verlauf sehen, dass sich hier das im Titel unserer Arbeit bereits angedeutete Spannungsverhältnis zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch, der hier in ein Leitbild eingeflossen ist und der institutionellen Wirklichkeit widerspiegelt. Wir werden, auch anhand der von uns ausgewählten Themen für die Workshops und anhand der von uns benutzten Begriffe, aufzuzeigen haben, wo sich diesbezüglich Problemfelder auftun, wie sie zu begründen und im Sinne eines De-Institutionalisierens zu bewältigen sind.

4.3 Zusammenfassung

Im vorausgegangenen Kapitel haben wir zunächst das Feld, in dem wir unser Fortbildungs- und Beratungsprojekt durchführen konnten, beschrieben. Die Einrichtung, das *Institut*, haben wir unter historischen, organisatorischen und konzeptionellen Aspekten vorgestellt und den Blick auf die Gruppe *‘Windmühle’* fokussiert. Dabei haben wir das pädagogische Leitbild und Selbstverständnis des *Instituts* skizziert und den Versuch unternommen, ein möglichst plastisches Bild von den Gegebenheiten, die wir zu Beginn unseres Projekts vorfanden, zu zeichnen.

Das hier für den Autor erkennbare und im Titel der vorliegenden Arbeit benannte Spannungsverhältnis zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit wurde im Hinblick auf die im weiteren Verlauf zu beschreibende Vorgehensweise während der Workshops, der Teilnehmenden Beobachtungen und deren gemeinsamer Auswertung, sowie der abschließenden Phase der Durchführung Problemzentrierter Interviews benannt.

4.4 Methodische Grundlegung des Projekts

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Methoden und Paradigmen der qualitativen Sozialforschung wir in dem von uns durchgeführten Fortbildungs- und Beratungsprojekt genutzt bzw. berücksichtigt haben.

4.4.1 Methoden der qualitativen Sozialforschung und ihre Anwendung im Fortbildungs- und Beratungsprojekt

Von den möglichen Methoden der qualitativen Sozialforschung, die MAYRING (1999, 27ff.) nennt, haben wir die Einzelfallanalyse, die Dokumentenanalyse, Elemente der Handlungsforschung bzw. Elemente der Feldforschung genutzt.

Bezüglich der Verfahren qualitativer Analyse, haben wir in der *Erhebungsphase* die Teilnehmende Beobachtung und abschließend das Problemzentrierte Interview genutzt (vgl. Punkte 6 und 7).

Unsere *Aufbereitungsverfahren* sind die wörtliche Transkription bzw. das zusammenfassende Protokoll (bezogen auf die Problemzentrierten Interviews) gewesen.

Schließlich stellt die Qualitative Inhaltsanalyse unser *Auswertungsverfahren* dar.

Als Einzelfallanalyse möchten wir zum einen die Analyse der beschriebenen Einrichtung, des *Instituts*, und zum anderen die Fokussierung auf einen ausgewählten Bewohner der Gruppe *'Windmühle'* nennen. Wir haben demnach nicht eine vergleichende Studie zwischen Großinstitutionen und ihren Problemen geplant, sondern die Analyse einer einzelnen Institution bzw. einer dort existierenden Wohngruppe.

Ab dem zweiten Workshop kristallisierte sich zudem heraus, dass die Inhalte der Workshops für die Teilnehmerinnen an Bedeutung gewannen, wenn ein bestimmter Bewohner im Mittelpunkt der vermittelten Inhalte stehen würde. Die Beteiligten wählten einen Bewohner aus, mit dem es insbesondere bezüglich Fremd- und Autoaggressionen häufig zu problematischen Situationen kam.

In dem Sinne, da sich die Einzelfallanalyse „während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten [will] (MAYRING 1999, 29), scheint es sowohl bezüglich der ausgewählten Institution bzw. Gruppe, als auch bezüglich des ausgewählten Bewohners möglich geworden, Rückgriffe auf die Problematik des De-Institutionalisierens und auf die Problematik eines Menschen, der unter Bedingungen einer Institution lebt, zu erhalten.

Daraus hat sich eine zentrale Fragestellung entwickelt, die folgendermaßen zu formulieren wäre:

Inwieweit sind die erkenntnistheoretischen Aspekte der Workshops relevant für die real existierende Institution bzw. für die in der Gruppe Tätigen und inwieweit sind sie relevant für die Lebenswirklichkeit des ausgewählten Bewohners?

Bezüglich des Elements der Dokumentenanalyse haben wir einerseits verschiedene schon vorgefundene Dokumente genutzt (Konzeptionspapiere des Instituts, der Gruppe, Aktennotizen bezüglich des ausgewählten Bewohners), andererseits sind während des Projekts ständig neue Dokumente entstanden, die wir genutzt haben:

Eine schriftlich festgehaltene Situation einer Rehistorisierung eines ausgewählten Bewohners, Beobachtungsprotokolle, Videoaufzeichnungen, Protokolle von Gruppengesprächen, sowie letztlich die schriftlich fixierten Problemzentrierten Interviews. Diese haben wir mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse der ausführlichsten Analyse unterzogen und werden an anderer Stelle dieses Vorgehen noch genauer begründen.

Handlungsforschung hat eine praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse des Forschungsprozesses zum Ziel. Wir werden insbesondere in den Punkten 6 und 7 der vorliegenden Arbeit darstellen, wie dies bezüglich unseres Vorgehens vonstatten gegangen ist.

Bezüglich des Aspektes der Feldforschung ist festzuhalten, dass der Autor durch seine Anwesenheit in der Arbeitswelt der Mitarbeiterinnen und der Lebenswelt der Bewohner beide Felder erlebt hat und hier sein Forschungsinteresse angesiedelt war.

Die oben genannten und genutzten Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren werden in den folgenden Kapiteln an geeigneter Stelle noch genauer vorgestellt.

4.4.2 Paradigmen der qualitativen Sozialforschung und ihre Bedeutung im Fortbildungs- und Beratungsprojekt

Wir möchten im Folgenden anhand der von MAYRING (1999, 13ff.) beschriebenen 13 Säulen des qualitativen Denkens skizzieren, welche Bedeutung die genannten Kriterien für das von uns durchgeführte Projekt haben:

MAYRING (ebd.) nennt als Grundlagen des qualitativen Denkens die Subjektbezogenheit, die Deskription, die Interpretation und den Verallgemeinerungsprozess. Er fasst unter diese Kategorien jeweils drei bzw. vier Unterpunkte, von denen wir folgend diejenigen näher betrachten möchten, von denen wir annehmen, dass sie in unserem Projekt berücksichtigt wurden.

Zur Subjektbezogenheit innerhalb eines Forschungsprozesses zählt MAYRING (ebd.) die Aspekte Ganzheit, Historizität und Problemorientierung.

Wenn wir auch an dieser Stelle nicht auf den Aspekt der *Ganzheit* des Menschen eingehen können, denken wir aber, dass wir diesen Aspekt in unseren erkenntnistheoretischen Ausführungen in Teil I der vorliegenden Arbeit ausführlich berücksichtigt und anhand der Auseinandersetzung mit den beschriebenen historischen, paradigmatischen und methodologischen Impulsen verdeutlicht haben.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Historizität, den wir in unserem Wissenschaftsverständnis bereits anhand des historischen Materialismus oder auf anderer Ebene bezüglich der Auseinandersetzung mit der Methode der Rehistorisierung diskutiert haben.

Unser Projekt ist darüber hinaus problemorientiert ausgerichtet, da es der Frage nachgeht, wie ein Spannungsfeld von fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit „entspannt“ werden kann.

4.5 Die Arbeitsphasen des Projekts

Im Folgenden werden nun die drei Arbeitsphasen unseres Fortbildungs- und Beratungsprojekts beschrieben, bevor sie im nächsten Kapitel dokumentiert werden.

4.5.1 Phase I (Workshops)

Durchgeführt wurden zunächst fünf Workshopeinheiten, in denen ausgewählte Themenkomplexe, die wir für eine Konzeption des De-Institutionalisierens für zentral erachten, in der Gruppe vorgestellt und diskutiert wurden. Diese erste Phase des Projektes dauerte fünf Monate. Die einzelnen Workshops umfassten ca. zwei Doppelstunden und wurden einmal monatlich durchgeführt. Leitfrage bei den Workshops war immer: Was hat das alles mit meiner täglichen Arbeit in der Gruppe, mit unseren Bewohnern zu tun?

Die Themen der Workshops waren:

1. Menschenbilder - Das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' - Was ist das eigentlich, eine 'geistige Behinderung'?
2. Aggressionen: Erscheinungsformen - Entstehungsmodelle - Interventionsmöglichkeiten
3. Vom Erklären zum Verstehen - Zur Bedeutung der individuellen Lebensgeschichte zum Verstehen von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen
4. Die Bedeutung von Kommunikation in der Arbeit mit Menschen, die wir '(geistig) behindert' nennen
5. Möglichkeiten zur Lebensraumgestaltung für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen

4.5.1.1 Begründung der Auswahl der Themenbereiche der Workshops

Die fünf Themen der fünf durchgeführten Workshops stammen aus einem Themenfeld oder einem Themenkomplex aus dem Bereich der in Teil I der vorliegenden Arbeit ausgearbeiteten Konzeption des De-Institutionalisierens.

Wir hielten es für sinnvoll, mit der Frage nach dem Phänomen dessen, was wir 'geistige Behinderung' nennen, die Workshopeinheiten zu eröffnen. Wenn die Aussage stimmt, dass das, was wir 'geistige Behinderung' nennen, als Ergebnis einer sozialen Konstruktion begriffen werden kann, so war unser Anliegen zunächst, zusammen mit den Mitarbeiterinnen diese Aussage zu diskutieren. Der soziale Ort, an dem sich das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' bezüglich unseres Projekts konstituiert, ist die Institution, das *Institut*. Wir haben demnach mit der zentralen Bestimmungskategorie der Großinstitution ein Feld zu analysieren, von dem wir annehmen, dass es die Lebensbedingungen der dort lebenden Menschen konstitutiv bestimmt. Es war uns daher ein zentrales Anliegen, diese Bestimmungsgrößen herauszuarbeiten und im Laufe der Workshops zu differenzieren.

Workshop I geht deshalb der Frage nach, ob und inwieweit die sozialen Bedingungen einer Institution wie dem *Institut*, die Verhaltensweisen und die psychischen Funktionen der dort Lebenden bestimmen und wie diese sozialen Bedingungen im Sinne eines De-Institutionalisierens verändert werden können.

Der theoretische und epistemologische Hintergrund dazu wurde von uns in Teil I der vorliegenden Arbeit anhand von historischen, paradigmatischen und methodologischen Impulsen beleuchtet. Diese Auseinandersetzung ist zwar nicht in vollem Umfang in den Workshop eingeflossen und dies wäre auch in diesem Umfang nicht möglich gewesen. Wir glauben aber, die zentralen Aspekte, die wir in Teil I erarbeitet haben, in dem ersten Workshop mit Bedacht zu haben und im Verlauf der weiteren Workshops, orientiert an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen, differenziert zu haben.

Das Thema des zweiten Workshops, *Erscheinungsformen, Entstehungsmodelle und Interventionsmöglichkeiten von Aggressionen*, kann als eine erste Ausdifferenzierung betrachtet werden. Denn wir haben uns diesem Thema mittels der Leitfrage genähert, ob die in der Gruppe wahrgenommenen Verhaltensprobleme einzelner Bewohner Ausdruck eines naturhaften Andersseins oder als Ergebnis einer sozialen Konstruktion, unter Bedingungen des sozialen Ausschlusses zu leben, zu verstehen sind. Ziel dabei war es, Alternativen aufzuzeigen, wie eine Konzeption des De-Institutionalisierens hierzu wichtige Anregungen geben kann.

Das Thema des dritten Workshops, *Vom Erklären zum Verstehen - Zur Bedeutung der individuellen Lebensgeschichte zum Verstehen von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen*, hatte den zentralen Bestandteil einer Konzeption des De-Institutionalisierens, nämlich die Methode der Rehistorisierung, zum Inhalt. Hier haben wir uns ausführlich mit dieser Thematik auseinander gesetzt und neue Handlungsspielräume für die beteiligten (Mitarbeiterinnen und Bewohner) erarbeiten wollen. Die Wahl fiel auf dieses Thema, da wir die Methode der Rehistorisierung einerseits in Teil I der vorliegenden Arbeit anhand der historischen, paradigmatischen und methodologischen Impulse herausgearbeitet haben und weil wir sie andererseits als zentralen Bestandteil jeglicher Form des De-Institutionalisierens betrachten.

Mit dem vierten Workshop, *Die Bedeutung von Kommunikation in der Arbeit mit Menschen, die wir '(geistig) behindert' nennen*, wollten wir die Bedeutung von Kommunikation für alle vorangegangenen Konzepte und Methoden betonen. Denn nur ein erweitertes, individuumzentriertes und klar strukturiertes kommunikatives Repertoire erlaubt es, zusammen mit den Betroffenen neue Möglichkeitsräume zu eröffnen, die zuvor verstellt waren, weil Dialoge abgerissen oder Kommunikation gar nicht vorgesehen war. Insofern ist auch dieser Workshop aus den zuvor erarbeiteten Kriterien für eine Konzeption des De-Institutionalisierens ableitbar und in die Konzeption unseres Projekts einzuordnen.

Der fünfte Workshop schließlich, *Möglichkeiten zur Lebensraumgestaltung für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen*, greift wiederum Aspekte unserer erarbeiteten Konzeption des De-Institutionalisierens auf, indem wir den Blick auf den ganz konkreten Lebensraum der beteiligten Gruppe, auf die dort vorgefundenen Realitäten und auf mögliche Veränderungen fokussierten.

Eine genauere Beschreibung der Workshops, deren Durchführung und Ergebnisse, folgt im nächsten Kapitel.

4.5.2 Phase II (Beobachtungen und deren Auswertung)

An die o.g. erste Phase schloss sich eine zweite Projektphase an, in der gemeinsam heraus gearbeitet werden sollte, was die vermittelten Inhalte konkret mit der täglichen pädagogischen Praxis zu tun haben bzw. welcher Handlungsbedarf sich u.U. aus den kennen gelernten Inhalten ergibt. Um dies durch zu führen, wurden mittels der Methode der teilnehmenden Beobachtung und der sog. Einzelfallanalyse Beobachtungsprotokolle des pädagogischen Alltags angefertigt und Videoaufnahmen getätigt. Unterstützt wurde ich dabei von einer Gruppe von drei Studentinnen der Sonderpädagogik der Universität zu Köln.

Die Ergebnisse der Beobachtungen wurden im Anschluss an diese Phase bzw. teils parallel zu dieser Phase gemeinsam mit allen MitarbeiterInnen ausgewertet.

Auf einer weiteren Ebene habe ich meine gesamte Tätigkeit in der Gruppe 'Windmühle' ständig mittels Fragebögen evaluiert.

4.5.3 Phase III (Evaluation)

Der gesamte Prozess des Projektes wurde abschließend mittels der Durchführung von Problemzentrierten Interviews auszuwerten versucht.

4.6 Mikroanalyse

Um zu verdeutlichen, welche genaue Intention hinter dem Anliegen der Durchführung der Workshops und der Beobachtungen und deren Auswertungen steht, soll folgend ein längeres Zitat von GREVING (2000) wiedergegeben werden, da hier, in Anlehnung an JAKOBS (1997), sehr klar umschrieben wird, was während des Projektes im *Institut* versucht worden ist. Denn wir verstehen dieses Projekt als einen Beitrag zur **Mikroanalyse** eines heilpädagogischen Arbeitsfeldes im Sinne eines De-Institutionalisierens, so wie wir es eingangs zu definieren versucht haben.

Denn, um dies zu wiederholen, auch in einer kleinen Wohngruppe können Strukturen einer 'totalen Institution' (vgl. GOFFMAN 1973, 17) herrschen bzw. können die dort lebenden Menschen 'Überlebensstrategien' entwickeln, wie GOFFMAN (ebd.) sie beschrieben hat und die keinesfalls Ausdruck einer naturhaften Andersheit von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, sind. Diesen Entwicklungen kann nur mit Prozessen des De-Institutionalisierens und einer Mikroanalyse des Tätigkeitsfeldes, so wie wir es im Folgenden beschreiben, begegnet werden.

GREVING (ebd.) begründet dies wie folgt:

„Jakobs plädiert auf diesem Hintergrund für die Konkretisierung einer 'kritisch-normativen Heilpädagogik' (Jakobs 1997, 249), welche die Mikroebene menschlicher Beziehungen und Bezogenheiten in den Blick nimmt. Von ihr geht die ethische und pragmatisch-methodologische Fundierung heilpädagogischen Denkens und Tuns aus. In ihr realisiert sie sich im letzten. Diese kritische Heilpädagogik verwirklicht sich nun nicht in theoretischen Verlautbarungen, sondern realisiert sich im praktischen Vollzug der gemeinsamen Gestaltung des Lebens. Es gilt hierin Fremdbestimmungen abzubauen und Systemzwänge aufzulösen. Jakobs bestimmt die Ziele einer lebensweltlichorientierten kritischen Heilpädagogik in folgenden Punkten:

- Im Auf- und Ausbau möglichst kleiner und partnerschaftlich begleiteter Lebensräume,
- in der Wahrnehmung der Innenperspektive der dort lebenden, beschulten und spielenden Menschen,
- in der Konkretisierung nicht nur kognitiv-individueller, sondern vor allem emotional-systemischer Lern- und Lebensprozesse (vgl.: Jakobs 1997, 254).

'Kritische Heilpädagogik als Praxis meint also nichts unbedingt Neues, bezeichnet aber einen bestimmten Blickwinkel. Solche Praxis wäre im Sinne einer heilpädagogischen Mikrologie erst noch und beständig neu zu entfalten. Sie setzt an beim Individuellen, beim kleinen alltäglichen Detail und der kritischen (Mikro)Analyse der Lebensumstände behinderter Menschen und ihrer familiären und/oder professionellen Bezugspersonen' (Jakobs 1997, 255).“

(GREVING 2000, 19f).

Im weiteren Verlauf möchten wir aufzeigen, inwieweit die von uns durchgeführten Workshops und alle weiteren Phasen des Projekts dieser Forderung gerecht geworden sind.

5 Dokumentation der Workshops (Phase I)

5.1 Rahmenbedingungen

Die bereits genannten fünf thematischen Workshops wurden alle im zentralen (Speise-)Raum der Gruppe 'Windmühle' durchgeführt. Die Bewohner waren für die Zeit der Workshops in anderen Gruppen des *Institutes*. Die Zahl der TeilnehmerInnen variierte zwischen acht bis fünf Personen. Während der ersten Phase des Projektes wurde die Leitung der Gruppe wegen Krankheit der bisherigen Leiterin an eine andere Person abgegeben, ein Mitarbeiter verließ die Gruppe ganz und eine Mitarbeiterin entschied sich nach dem ersten Workshop, nicht mehr an den folgenden teilzunehmen. Zwischenzeitlich nahmen noch zwei PraktikantInnen an den Workshops teil. Ein 'Kern' von fünf Personen, die alle zu den festangestellten Mitarbeiterinnen der Gruppe gehören, sowie eine Mitarbeiterin des Therapeutischen Dienstes der Einrichtung, waren bei allen fünf Workshops zugegen.

Die Workshops dauerten im Durchschnitt zwei Doppelstunden, also insgesamt etwa 20 Stunden. Sie wurden monatlich im Abstand von etwa vier Wochen über einen Zeitraum von fünf Monaten durchgeführt. Parallel dazu begann der Autor in Zusammenarbeit mit Studentinnen der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln etwa zur Zeit der Durchführung des vierten Workshops mit den Teilnehmenden Beobachtungen, die die Phase II des Projektes einleiteten. Ein Hospitationstag des Autors (Beobachtungsphase 1) leitete die Beobachtungen ein.

5.2 Workshop I: Menschenbilder - Das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' - Was ist das eigentlich, eine 'geistige Behinderung'?

Themen:

- Erläuterung des Vorhabens;
- Gegenseitiges kennen lernen;
- Einstieg in die Inhaltlichkeit zum Thema:
- Menschenbilder - Das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' - Was ist das eigentlich, eine 'geistige Behinderung'?

berücksichtigt wurden folgende Aspekte:

- Veränderungen der Sichtweise auf Personen mit einer 'geistigen Behinderung'
- Gegenüberstellung: Wie hat man in der Vergangenheit diesen Personenkreis gesehen/beschrieben? - Wie sieht man ihn heute?
- Wichtige Leitlinien in der Arbeit mit Menschen mit einer 'geistigen Behinderung' heute (z.B.: Normalisierungsprinzip, Selbstbestimmungs-Idee).

5.2.1 Inhalte

Zu Beginn der Workshopeinheiten stand nach einer erneuten Darstellung des Vorhabens zunächst das gegenseitige kennen lernen im Mittelpunkt. Dies geschah mittels einer gruppenspezifischen Übung mit dem Titel „Blütenblätter“. Dabei wurden folgende biographische Notizen der TeilnehmerInnen in Form eines Blütenblattes dokumentiert:

- *was ich gern mag / drei Dinge, die ich gut kann*
- *worauf ich stolz bin;*
- *drei Dinge, die ich nicht mag;*
- *zwei Orte, an denen ich gelebt habe;*
- *jemand, von dem ich viel gelernt habe;*
- *was ich gerne tun würde.*

Im Folgenden sind die Antworten der TeilnehmerInnen dokumentiert:

a:

was ich gern mag:

schmusen, lesen, träumen

worauf ich stolz bin:

mein Sohn

drei Dinge, die ich nicht mag:

lernen, laufen umsonst, Alpträume

zwei Orte, an denen ich gelebt habe:

M.; L.

jemand, von dem ich viel gelernt habe:

mein Opa

Gitarre spielen; Musik

worauf ich stolz bin:

Auslandsaufenthalt; Berufswunsch erfüllt

drei Dinge, die ich nicht mag:

Sport; Fisch essen

zwei Orte, an denen ich gelebt habe:

G.

jemand, von dem ich viel gelernt habe:

Eltern

was ich gerne tun würde:

?

b:

drei Dinge, die ich gut kann:

c:

drei Dinge, die ich gut kann:

kochen, organisieren, mit Hunden umgehen
worauf ich stolz bin:
 meinen Kinder; was ich im Leben erreicht habe
drei Dinge, die ich nicht mag:
 Streit; Krankheit; Schlangen
zwei Orte, an denen ich gelebt habe:
 W.; S.
jemand, von dem ich viel gelernt habe
 meinen Eltern; einer älteren Freundin; meinem Mann
was ich gerne tun würde:
 für eine bestimmte Zeit zu Hause bleiben; als Kosmetikerin + Friseur arbeiten

d:
drei Dinge, die ich gut kann:
 basteln, backen, stricken
worauf ich stolz bin:
 auf meine Familie; meine Tochter
drei Dinge, die ich nicht mag:
 Krieg; Eifersucht; Lügen
zwei Orte, an denen ich gelebt habe:
 bei meiner Mutter; bei meiner Schwiegermutter
jemand, von dem ich viel gelernt habe
 Schwiegermutter; Mutter
was ich gerne tun würde:
 einen ganzen Tag shoppen gehen

e:
drei Dinge, die ich gut kann:
 mit Pferden umgehen; malen; zuhören
worauf ich stolz bin:
 Berufswahl
drei Dinge, die ich nicht mag:
 hinter dem Rücken über andere Reden; Unehrlichkeit; Oberflächlichkeit
zwei Orte, an denen ich gelebt habe:
 E.; B.
jemand, von dem ich viel gelernt habe
 mein Vater
was ich gerne tun würde:
 Ausbildung zum Reithérapeuten; viel reisen

f:
drei Dinge, die ich gut kann:
 kochen, ausgehen, faulzen
worauf ich stolz bin:
 praktisches Examen; 3 Jahre Studium ausgehalten haben
drei Dinge, die ich nicht mag:
 hochnäsige Menschen; Streit; lernen
zwei Orte, an denen ich gelebt habe:
 A.; M.
jemand, von dem ich viel gelernt habe
 Vater + Mutter
was ich gerne tun würde:
 später in einer Behinderteneinrichtung zu arbeiten

g:
drei Dinge, die ich gut kann / die ich mag:
 zuhören, Tiere
worauf ich stolz bin:
 Reiten (keine Angst mehr)
drei Dinge, die ich nicht mag:
 Intoleranz; Besserwissen; schlechtes Wetter
zwei Orte, an denen ich gelebt habe:
 E.; W.
jemand, von dem ich viel gelernt habe

was ich gerne tun würde:
 eine Zeit lang in ein anderes Land gehen

h:
drei Dinge, die ich gut kann:
 kochen; Heimwerken; Autos reparieren
worauf ich stolz bin:
 auf meine Familie; auf das, was ich bis jetzt erreicht habe
drei Dinge, die ich nicht mag:
 Mercedes in der Formel 1; putzen; Fußball im Fernsehen
zwei Orte, an denen ich gelebt habe:
 S.; K.
jemand, von dem ich viel gelernt habe
 von meinen Kindern
was ich gerne tun würde:
 auswandern; im Lotto gewinnen

Diese gruppendynamische Übung trug dazu bei, in kurzer Zeit wichtige lebensgeschichtliche und persönliche Informationen zu gewinnen und auszutauschen und brachte auch für die Teammitglieder untereinander einige Neuigkeiten hervor. Die Übung ist darüber hinaus auch als einleitender Gedanke zur Bedeutung der individuellen Lebensgeschichte auch der Bewohner der Gruppe 'Windmühle' zu verstehen. Dies wurde beim Workshop 'Lebensgeschichten' wieder aufgegriffen (vgl. 5.4).

Als nächstes wurden die Teilnehmerinnen des Workshops gebeten, eigene inhaltliche Wünsche, in Ergänzung zum Programm des Autors zusammenzutragen. Dazu wurden zwei Kleingruppen gebildet, um eine Art „Einkaufsliste“ mit zusätzlichen Wünschen, Ideen oder Impulsen zusammenzustellen. Auch diese Auflistung sei im Folgenden dokumentiert:

Wünsche aus der Gruppe, in Ergänzung zum Programm des Autors:

Gruppe I:

- Umgang mit Aggressionen;
- Abbau von Stresssituationen;
- einfache Sprache, die für jedermann verständlich ist (besonders das Schriftliche);
- Korrespondenzen gleich an Gruppe senden;
- Dass wir positive Anregungen für uns und die Bewohner bekommen und auch umsetzen können;
- Wir würden uns freuen, wenn Sie mit uns zusammen auf Schicht arbeiten würden, um sich einen besseren Eindruck von der Gruppe zu verschaffen;

Gruppe II:

- ein paar Tage hier in der Gruppe arbeiten kommen;
- Kommunikation ⇒ auch mit den Eltern;
- Aggressionsformen ⇒ Lösungsvorschläge;
- Neue Therapieangebote;
- Gewalt gegen Behinderte;
- Sexualität von Behinderten.

Da das Thema der Aggressionen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Gruppe eine große Rolle zu spielen schien, wurde diese Thematik bereits im zweiten Workshop, der ursprünglich einem anderen Thema gewidmet sein sollte, aufgegriffen.

Auch dem Wunsch, einen Tag in der Gruppe zu hospitieren, wurde entsprochen. Die anderen Wünsche flossen in verschiedener Form in die Workshops ein, wobei allerdings nicht alle berücksichtigt werden konnten (etwa die Themen Therapieangebote oder Sexualität).

5.2.2 Durchführung

Der Einstieg in die thematische Arbeit erfolgte dann mittels eines *brainstormings* zum Begriff der 'geistigen Behinderung'. Die Teilnehmerinnen wurden aufgefordert, spontan niederzuschreiben, was ihnen zum Stichwort 'geistige Behinderung' einfällt. Hierbei ging es nicht um richtig oder falsch oder um geschliffene Definitionen, sondern um erste spontane Äußerungen. Die Ergebnisse seien im Folgenden dokumentiert:

brainstorming: Was verstehe ich unter einer 'geistigen Behinderung'?

„Jemand, der durch Krankheit, Unfall, Genetik nicht in der Lage ist, so zu denken, zu leben wie die „normalen Menschen“; er denkt anders als ich“;

„Abhängig sein von anderen; anders sein als die anderen; benachteiligt werden von anderen“;

„Ein Mensch, der in die von der Gesellschaft vorgegebenen Normen, die als normal gelten, nicht hineinpasst; aber was ist normal??;
Ein Mensch, dessen geistige Entwicklung langsamer ist und nicht seinem biologischen Alter entspricht“;

„Genetischer Defekt; anders sein als das „Normale“; von anderen abhängig zu sein; das alltägliche Leben nicht alleine bewältigt zu bekommen“;

„Menschen mit geistigen Behinderungen haben Störungen vom Gehirn ausgehend, die sich durch abnormale, nach außen sichtbare Merkmale erkennen lassen: ⇒ Körper - Verhalten - Sprache - Aufnahme und Umsetzung von Informationen - nicht alleine lebensfähig; ⇒ braucht Hilfe für die alltäglichen Bedürfnisse ; ⇒ es gibt minimale + maximale geistige Behinderung“;

„Eine andere Welt, wo Menschen sind, die auf andere Menschen angewiesen sind, um zu leben!“;

„Geringerer Intelligenzquotient; oft auf Entwicklungsstand eines Kindes (mehr oder weniger); Menschen, die Betreuung benötigen, um Alltag zu bewältigen“;

„⇒ Eingeschränkte Autonomie; ⇒ auf andere Personen angewiesen zu sein, um das alltägliche Leben zu bewältigen; ⇒ eingeschränkte kognitive Kapazität; ⇒ nicht abstrakt denken zu können; ⇒ Mehrfachbehinderung“;

Die Teilnehmerinnen wurden aufgefordert, ihre auf einer Karteikarte notierten Ergebnisse an ihre Nachbarin weiterzugeben und die Ergebnisse des *brainstormings* wurden sodann reihum vorgelesen.

Die Vielschichtigkeit der Antworten wurde durch die Wiedergabe von Definitionsversuchen von Studierenden der Geistigbehindertenpädagogik aus dem ersten Semester an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln ergänzt. Auch diese Aussagen, ebenfalls Ergebnisse eines *brainstormings*, seien auszugsweise folgend dokumentiert:

„Organische (Fehl-?)Entwicklung, die sich in vielen Lebensbereichen äußert“;

„Geistige Behinderung ist eine normale genetisch und sozial verursachte Ausprägung von menschlichem Dasein“;

„Kognitiver Entwicklungsrückstand; Hirnschädigung“;

„...durch physiologische / neurologische Schädigung bedingte Beeinträchtigung in verschiedenen Bereichen“;

„Begriff für einen geistigen Zustand, der von der Gesellschaft erwarteten Norm abweicht“;

„Gesellschaftliche Ausgrenzung aufgrund nicht allgemein anerkannter Verhaltensweisen“;

„Folge einer Schädigung, (meistens) nicht heilbar“;

„Diskriminierender Ausdruck: Geist nicht behinderbar“;

„...das kann man kaum beantworten...“.

In fast allen Antworten zeigt sich, dass ‘geistige Behinderung’ einerseits mit biologischen Fakten in Verbindung gebracht wird (z.B.: *„jemand, der durch (...) Genetik nicht in der Lage ist, so zu denken, zu leben wie die „normalen Menschen“; „genetischer Defekt“ oder „Menschen mit geistigen Behinderungen haben Störungen vom Gehirn ausgehend“*), andererseits von einigen Teilnehmerinnen des Workshops aber auch soziale Bedingtheiten genannt werden, die eine ‘geistige Behinderung’ auszeichnen (z.B.: *„abhängig sein von anderen (...); benachteiligt werden von anderen“; „ein Mensch, der in die von der Gesellschaft vorgegebenen Normen, die als normal gelten, nicht hineinpasst; aber was ist normal??“ oder „⇒ auf andere Personen angewiesen zu sein, um das alltägliche Leben zu bewältigen“*).

Es wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, die biologischen Fakten, die mit einer ‘geistigen Behinderung’ in Zusammenhang gebracht werden können, nicht zu leugnen oder ‘klein zu reden’.

Den Teilnehmerinnen wurden darüber hinaus vermittelt, dass in der gegenwärtigen Diskussion der Heilpädagogik eine kritische Haltung gegenüber einer einseitigen Betonung der biologischen Seite einer ‘geistigen Behinderung’ zu beobachten ist. Auf die Gefahr von extremen Verkürzungen wurde hingewiesen, wenn z.B. behauptet wird, das 19. Jh. sei durchweg *biologistisch-nihilistisch* orientiert gewesen oder rein *defizitorientiert* (so wie es in Teilen auch in der tabellarischen Übersicht von HÄHNER (1997) geschieht).

Es wurde festgehalten, dass ein Denken, das den Menschen als bio-psycho-soziale Einheit begreift, auch in der Sonder- und Heilpädagogik nicht immer anzutreffen war und dass eine Naturalisierung, d.h. eine Reduzierung von Menschen, die wir ‘geistig behindert’ nennen, auf Wesen, die von (biologisch bedingten) Naturprozessen heimgesucht werden, immer wieder auftaucht.

Gerade im Hinblick auf Lebensbedingungen in einer Institution wie dem *Institut*, wurde dieser Gedanke als wichtig erachtet, und wir werden bei der Dokumentation der Beobachtungen noch sehen, was dies konkret für den Berufsalltag bedeuten kann.

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt des ersten Workshops, der mit den vorangegangenen Aspekten eng verwoben ist, soll an dieser Stelle noch dokumentiert sein. Eine Orientierung bot der Text *Von der Verwahrung über die Förderung zur Selbstbestimmung. Fragmente zur geschichtlichen Entwicklung der Arbeit mit ‘geistig behinderten Menschen’ seit 1945* (HÄHNER 1997).

Ohne auf die Komplexität der geschichtlichen Entwicklung weiter eingegangen zu sein, wurden folgend stichwortartig einige wichtige Entwicklungen am Beispiel Deutschlands genannt. Die weiter oben angesprochene Entwicklung im 19. Jh. wurde ausgelassen.

Folgendes Material wurde dabei zunächst in Form eines Referats wiedergegeben:

Mit der Verabschiedung des Gesetzes „zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ durch das nationalsozialistische Regime in Deutschland, wurde eine Entwicklung eingeleitet, die bis 1945 zu ca. 350.000 bis 400.000 Zwangssterilisierungen und bis 1941 zur Tötung von ca. 70.000 Menschen, die wir als ‘behindert’ bezeichnen, führte (diese Zahl sollte später in die Hunderttausende gehen).

Nach 1945 wurde dieses Kapitel, wie andere gesellschaftliche Bereiche auch, nur unzureichend bis gar nicht aufgearbeitet. Die „Versorgung“ von Menschen, die wir ‘geistig behindert’ nennen, fand in Anstalten und psychiatrischen Krankenhäusern statt, Institutionen, die der amerikanische Soziologe Erving GOFFMAN in den 60er Jahren als ‘totale Institutionen’ entlarvt hat (vgl. GOFFMAN 1973). Hier ging es um **Verwahren und Verwalten**, nicht um Fördern oder pädagogische Aufgaben.

Die Bedingungen in diesen Institutionen führen zu allgemein bekannten Phänomenen, die nichts mit einer ‘geistigen Behinderung’ zu tun haben, nämlich Phänomene wie der Hospitalismus oder Prozesse der Depersonalisierung.

Mit der Gründung der Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.“ in Deutschland (heute: Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) wurde ein Prozess eingeleitet, der als ‘Dekade des Aufbruchs’ bezeichnet wird: Das **Recht auf Schulbildung** wird erstritten (für Kinder mit schwerer geistiger Behinderung allerdings erst 1978), es werden viele finanzielle Mittel bereit gestellt und der Aufbau eines „Sonder-“Systems (Stichwort: ‘Förderkette’) wird ermöglicht. Damit einher geht der Aufbau der ‘Geistigbehindertenpädagogik’ als Wissenschaft.

In den 60er Jahren kommt es zur Entstehung der **Selbstbestimmt-Leben-Bewegung**, die sich aus der amerikanischen *Independent-Living-Bewegung* herleitet. Zunächst eher im Bereich von Menschen mit Körperbehinderungen anzutreffen, weitet sich diese Bewegung auch auf den Personenkreis der Menschen, die wir ‘geistig behindert’ nennen, aus (Entstehung der sog. *people-first*-Gruppen; *people-first*: „Zuerst sind wir Menschen!“).

Mit dem Bericht der von der damaligen Bundesregierung in Auftrag gegebenen Psychiatrie-Enquête von 1975, in dem die Situation von Menschen mit psychischen Krankheiten in Institutionen in Deutschland erörtert wurde, kam es zu einer wichtigen Entwicklung für Menschen, die wir ‘geistig behindert’ nennen und die in psychiatrischen Krankenhäusern fehlplatziert waren: Es kam zu einer institutionellen Trennung von der Personengruppe der Menschen mit psychischen Krankheiten und löste die Entwicklung der sog. **Enthospitalisierung** aus (vgl. THEUNISSEN 1998).

Hauptforderungen der VertreterInnen dieser Bewegung waren De-Institutionalisierung, Dezentralisierung und der Aufbau kleiner, gemeindenaher Hilfesysteme.

Am Beispiel der 1981 vollzogenen Auflösung der Klinik Kloster Blankenburg bei Bremen, einer großen stationären Einrichtung in Deutschland, sollen folgend stichwortartig einige Kriterien dieses Prozesses genannt werden (vgl. GROMANN-RICHTER 1991):

- Individualisierung der Betreuung der BewohnerInnen;
- Rehistorisierung der Biographie der Einzelnen (Gespräche über Kindheit, Jugend, Besuche in der ehemaligen Heimat, der Angehörigen; Fotos, etc. - vgl. hierzu auch die Ausführungen unter Punkt 3.3);
- Strukturierung des Alltags;
- Anregung zu Eigentätigkeit;
- Erweiterung des Lebensraumes;
- Reisen und Besuche;
- Wohnungs- und Möbelsuche.

Die 80er Jahre gelten rückblickend als Dekade der sozialpolitischen Destabilisierung, aber auch der inhaltlichen Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischer Hilfen (z.B. Entwicklung von sog. „Familienentlastenden Diensten“; Angebot von Erwachsenenbildung). Es kommt aber parallel zu einer massiven Rücknahme von Leistungen für Menschen, die wir ('geistig') 'behindert' bezeichnen und um eine Vielzahl von daraus resultierenden Einschränkungen.

Dennoch fallen in diese Dekade einige wichtige fachspezifische Entwicklungen, die mit folgenden Schlagworten beschrieben werden können:

- Normalisierungsprinzip;
- Integration;
- Entwicklung eines subjektorientierten Menschenbildes.

Normalisierungsprinzip:

Normalisierung bedeutet: den geistig Behinderten ein so normales Leben wie möglich zu gestalten.

Acht Elemente der Normalisierung:

- Normaler Tagesrhythmus;
- Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen;
- Normaler Jahresrhythmus;
- Normaler Lebenslauf;
- Respektierung von Bedürfnissen;
- Angemessene Kontakte zwischen den Geschlechtern;
- Normaler wirtschaftlicher Standard;
- Standards von Einrichtungen.

Leitprinzipien des subjektorientierten Menschenbildes:

- Ganzheitlichkeit;
- Ich-Du-Bezug;
- Entwicklungsgemäßheit;
- Handelndes Lernen;
- Individualisierung;
- Ressourcenorientierung.

Im Verlauf des Workshops haben sich in einer gemeinsamen Diskussion zwei Begriffe herauskristallisiert, die die Lebensbedingungen der Bewohner in der Gruppe 'Windmühle' entscheidend beeinflussen: **Selbstbestimmung und Fremdbestimmung**.

Diese beiden Begriffe sollten im weiteren Verlauf des Projektes noch eine wichtige Rolle spielen, z.B. bei der genaueren Betrachtung der Lebenssituation eines ausgewählten Bewohners oder als Beobachtungskriterium der Teilnehmenden Beobachtungen.

5.2.3 Evaluation

Der Workshop endete mit der Formulierung einiger zentralen Fragen in Bezug auf die Kriterien Selbst- und Fremdbestimmung:

- Wo gibt es Fremdbestimmung in Bezug auf die Bewohner der Gruppe? / Woran liegt das?
- Wo ist ein Mehr an Selbstbestimmung denkbar?
- Wie kann das aussehen?

Die Mitarbeiterinnen wurden gebeten, wenn möglich ihre Beobachtungen aufzuschreiben und beim folgenden Workshop zur Diskussion zu stellen.

Zur Dokumentation erhielt jede Teilnehmerin ein sog. „Persönliches Journal“, das als Dokumentationsmappe genutzt werden konnte. Mit Hilfe dieses Journals sollten schriftliche Reflexionen ermöglicht werden, die u.U. auch im Arbeitsalltag angefertigt werden können. Auf die Schwierigkeit, dies auch tatsächlich während der Tätigkeit in der Gruppe zu tun, wurde hingewiesen.

Auf eine Befragung der Teilnehmerinnen mit einem Fragebogen, so wie er ab dem zweiten Workshop zum Einsatz kam, wurde nach dem ersten Workshop noch verzichtet.

5.2.4 Reflexion des ersten Workshops

Ziel des ersten Workshops war es vor allem, sich gegenseitig näher kennen zu lernen. Wir glauben, dass wir eingangs eine Atmosphäre des gegenseitigen Respekts und Vertrauens schaffen konnten.

Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang, dass wir die geäußerten Wünsche der Mitarbeiterinnen aufgegriffen haben und in unsere Konzeption einarbeiten konnten.

Wir stellen fest, dass wir mit der Thematik des ersten Workshops bereits ein sehr komplexes Thema angesprochen haben, mit dessen Inhalten die Gruppe aber bereits in großen Teilen vertraut war. Dennoch denken wir, dass der Blick auf den Zusammenhang von der Konstruktion einer 'geistigen Behinderung' unter Bedingungen einer Institution wie dem *Institut*, deutlich geworden ist oder gar geschärft werden konnte.

5.3 Workshop II: Aggressionen: Erscheinungsformen - Entstehungsmodelle - Interventionsmöglichkeiten

5.3.1 Inhalte

Thema:

Aggressionen: Erscheinungsformen - Entstehungsmodelle - Interventionsmöglichkeiten

berücksichtigt wurden folgende Aspekte:

- Welche aggressiven Erscheinungsformen gibt es?; welche spielen eine Rolle in der Gruppe?;
- Wie kann man die Entstehung von Aggressionen verstehen? Welche Modelle gibt es hierzu?
- Welche Möglichkeiten gibt es, bei aggressivem Verhalten zu intervenieren?

5.3.2 Durchführung

Auch bei diesem Workshop wurden die TeilnehmerInnen zunächst gebeten, eine eigene Definition des Phänomens der Aggression aufzuschreiben. Die Ergebnisse seien im Folgenden dokumentiert:

Was ist Aggression?

- unkontrollierte Körperbewegungen;
- Angstabbau gegenüber Fremden;
- Boshaftigkeit;
- natürliches Gefühl (Ventil);
- kann angepasst oder unangepasst sein;
- kann Ausdruck von Angst, Panik, Ohnmacht, körperlicher Schwäche oder auch von Freude sein, die nicht anders ausgedrückt werden kann;
- positive und/oder negative Kraft, gehört zum Menschen;
- Ausdruck von Hilflosigkeit;
- unangepasstes Spannungsverhältnis;
- sich über unvorhergesehene Vorgänge ärgern;
- verbale Aggressionen gegen andere;
- jemanden tätlich angreifen;
- allgemein ein aggressives Verhalten zeigen;
- beißen, zwicken, schimpfen, schlagen, Wut zum Ausdruck bringen, treten, spucken, beleidigen, Gegenstände kaputt machen / werfen, Gefühle zum Ausdruck bringen, Trauer, Wut, Angst;
- aufgestaute negative Gefühle, die plötzlich „raus müssen“;
- Gewalt gegen andere;
- Autoaggression;
- sich machtlos fühlen.

Im Folgenden sei das Material, das im Workshop wiederum zunächst in Form eines Referats genutzt und vermittelt wurde, dokumentiert. Wir haben uns dabei zunächst zu einer eher allgemeinen Annäherung an das Phänomen Aggression entschlossen und uns stark an NOLTING (1997) orientiert:

Nach NOLTING (1997) zeichnet sich Aggression durch drei Aspekte aus:

SCHADEN

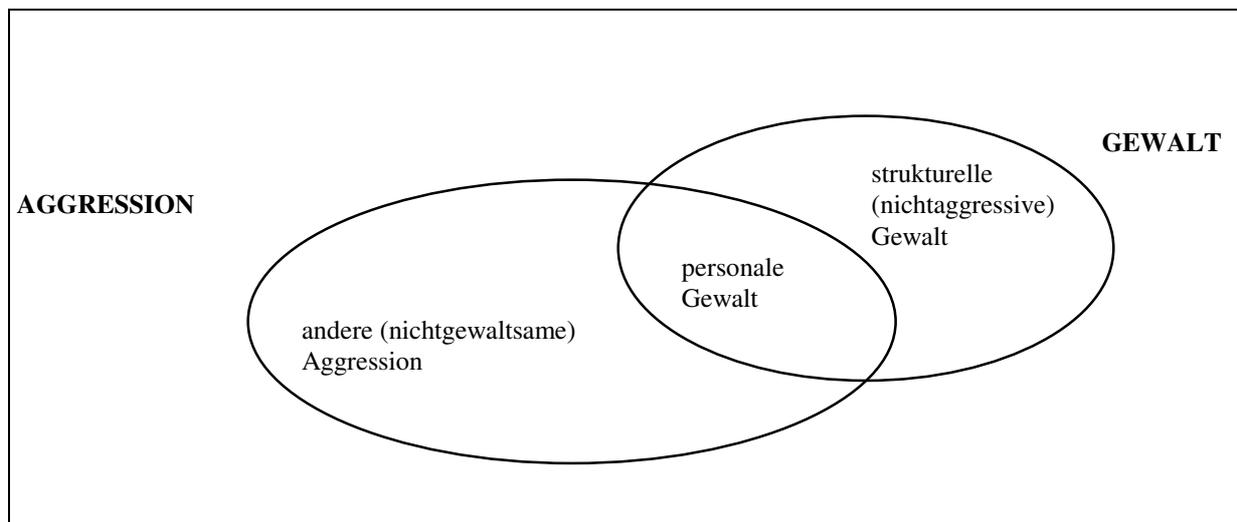
INTENTION

NORMABWEICHUNG

Daher wurde den TeilnehmerInnen des Workshops folgender Definitionsversuch präsentiert:

„Aggression wird hier definiert als eine Handlung, mit der eine Person eine andere Person zu verletzen versucht oder zu verletzen droht, unabhängig davon, was letztlich das Ziel dieser Handlung ist“ (FELSON 1993, 107, zit. nach NOLTING 1997, 24).

Im Folgenden wurden gemeinsam die Begriffe Aggression und Gewalt abgegrenzt:



Es wurde darauf hingewiesen, dass beim Auftreten von Aggressionen immer zwischen Sachverhalt und Wertung zu trennen ist. Z.B. eine beobachtete Aggression eines Bewohners im Gruppenalltag (z.B.: andere Mitbewohner schubsen) zu trennen von einer Wertung (z.B.: er macht das, um mich zu ärgern).

In einem folgenden Schritt wurde aggressives Verhalten von aggressiven Emotionen abgegrenzt:

a) aggressives Verhalten:

Körperliche Aggressionsformen:

Schlagen, Kratzen, Beinstellen, Würgen, Schießen, Vergiften, u.v.a.;

Sprachliche (verbale) Aggressionsformen:

Nach Inhalt aggressiv: Verleumden, Hetze, Drohen, Lächerlichmachen;

Dem Wortschatz nach aggressiv: Fluchen, Beschimpfen;

Auch: Tonfall, Stimmlage (paraverbal); z.B. Schreien; „harter“ Unterton);

Mimisch-gestische Aggressionsformen (nichtverbaler Ausdruck):
Böse Blicke, Zähne fletschen, Zunge rausstrecken, drohenden Finger erheben.

b) aggressive Emotionen:

voraggressiv	aggressiv	sehr aggressiv
nicht/kaum personbezogen	gegen Personen gerichtet	
	<i>Antriebsemotionen</i>	
-schlechte Laune	Ärger	Wut
-gereizte Stimmung	Groll	Vergeltungsbedürfnis
-Stresszustand	Zorn, Empörung	sadistisches Bedürfnis
	<i>Befriedigungsemotionen</i>	
	Schadenfreude	
	„Genugtuung“	sadistisches Vergnügen
	<i>emotionale Haltungen</i>	
	Verachtung	Feindseligkeiten
		Hass

Modelle zur Erklärung der Entstehung von Aggressionen

Folgende Modelle, die hier in starker Anlehnung an NOLTING (1997) wieder gegeben werden, wurden während des Workshops in der Gruppe vorgestellt:

a) Triebmodell:

Annahme: Im Organismus gibt es eine angeborene Quelle, die spontan und fortwährend aggressive Impulse produziert. Diese müssen in der einen oder anderen Form, wenn auch nicht unbedingt zerstörerisch, zum Ausdruck kommen (hydraulisches Energiemodell). Andernfalls führen sie zu seelischen Störungen.

b) Frustrations-Aggressions-Theorie:

Annahme: Aggression beruht auf aggressiven Impulsen, die nicht spontan, sondern als Reaktion auf störende, unangenehme Ereignisse, sog. Frustrationen, entstehen. Einmal entstanden, müssen sie sich in irgendeiner Aggressionsform äußern (Energiemodell wie beim Triebmodell).

c) Lerntheorie:

Annahme: Aggressives Verhalten beruht nicht auf speziellen Impulsen, sondern wird von Lernprozessen bestimmt wie anderes Verhalten auch. Das heißt vor allem: Es tritt in Situationen auf, wo es erfolgreich war bzw. Erfolg verspricht, und es wird über das Vorbild von Mensch zu Mensch weitervermittelt.

Bei allen drei Modellen aber gilt:

Mit keinem der drei Kernbegriffe „Trieb“, „Frustration“ und „Lernen“ kommt man aus, um die *Vielfalt* aggressiver Erscheinungen zu erklären!

Zum Lernmodell bleibt festzuhalten:

Unterscheidung zwischen zwei Lernmodellen:

- a) Lernen am Modell;
- b) Lernen am Effekt (Erfolg und Misserfolg).

zu a) Lernen am Modell:

Gelernt wird anhand ‘aggressiver Modelle’ in Familie, Gruppe, Medien.

Es besteht ein Einfluss aggressiver Erziehermodelle: Eltern, Lehrer, Betreuer (Beispiele: Anschreien, Prügeln, Gewalt der Eltern untereinander). Aber: Eine Automatik gibt es nicht. Dieses Modell benennt lediglich einen von möglichen Einflussfaktoren.

Einfluss haben darüber hinaus Gruppen, Subkulturen und die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit. Dabei spielen Verhaltensnormen in einer Gruppe bzw. innerhalb einer Generation eine bedeutende Rolle.

Aggressive Modelle in den ‘Medien’ stellen einen Risikofaktor dar, wenn sie unkontrolliert in ungünstigen familiären bzw. sozialen Milieus konsumiert werden.

Die **Nachahmung** ist im Lernen am Modell ebenfalls von Bedeutung:

Es wird dann nachgeahmt, wenn das Modell erfolgreich ist. Wenn das Verhalten unangenehme Folgen hat, wird es hingegen kaum nachgeahmt.

zu b) Lernen am Effekt (Erfolg und Misserfolg):

Positiv erlebte Effekte erhöhen die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens. Modelle lehren neue Verhaltensweisen: Erfolge lehren, diese Verhaltensweisen einzusetzen.

Lösungsstrategien

Folgende Lösungsstrategien, ebenfalls in enger Anlehnung an NOLTING (1997) wieder gegeben, wurden den Mitarbeiterinnen während des Workshops präsentiert und auf ihre Tauglichkeit in der Praxis hin überprüft:

Lösungsrichtung 1:

Aggressionen abreagieren: Der Erfolg dieser Lösungsrichtung ist weder erwiesen noch widerlegt.

Lösungsrichtung 2:

Die Anreger für oder gegen aggressives Verhalten verändern:

Provokationen und Herabsetzungen vermindern: (verbal!): Z.B. keine pauschale Personenabwertung, sondern verhaltensbezogene Kritik!

Stressoren, Einengungen und Entbehrungen vermindern;

Aggressive Symbole, Modelle und Instrumente vermindern;

Förderung positiver Anreger (z.B. durch Ablenkung).

Lösungsrichtung 3:

Die Anreger anders bewerten:

„Entschärfungen“: „entschärfende“ Bewertung von Provokationen bzw. Störungen;
Vorsicht bei Schuldzuweisungen! Hier kann ich mir folgende Fragen stellen:
Ist das Verhalten bei bestimmten Personen zu suchen oder auf dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren?

Habe ich vielleicht selber Anteil an dem Problem?

Welchen Zwecken dient der Verweis auf Schuldige möglicherweise?

Wichtig hier: Einfühlung in den anderen!

- Relativierung eigener Ziele und Werte;
- Skepsis gegenüber aggressiven Modellen und Signalen (z.B. die Aggression zum Thema machen,; den Bewohner darauf hin ansprechen).

Lösungsrichtung 4:

Aggressionshemmung fördern:

Deutlich machen, zu welchen Folgen das aggressive Verhalten führt (verbal);

Bei Angst vor Bestrafung oder negativen Folgen unterbleibt Aggression unter Umständen;

(⇒ dieses Lösungsmodell ist bei dem Personenkreis der Gruppe ‘Windmühle’ eher fragwürdig!).

Lösungsrichtung 5:

Alternatives Verhalten Lernen:

gemeint ist hier:

Aufbau von alternativen Verhaltensweisen für das Ausdrücken von Gefühlen und das Verfolgen eigener Ziele.

Folgende Fragen wurden daraufhin erarbeitet, um einen Zusammenhang zu den Bewohnern der Gruppe herzustellen:

- Wie sehen mögliche eigene Ziele der Bewohner aus?
- Wie versuchen sie normalerweise, diese Ziele zu erreichen?
- Könnte man Alternativen anbieten?

Die Mitarbeiterinnen stellten fest, dass dies in sehr engem Zusammenhang zu den Themen Fremd- bzw. Selbstbestimmung steht.

Folgende Lösungsstrategien wurden sodann vorgestellt:

Bei „kleinem Ärger“:

Ablenkung; etwas tun, was nichts mit aggressiven Gefühlen zu tun hat.

Affektkontrolle und Reaktionen:

Rückfragen zur Sache (auch wenn man die Antwort nur vermuten kann);

Aktives zuhören bzw. achten auf nonverbale Signale;

Aufforderungen;

Unterbrechungen.

Eine Eingrenzung der Thematik auf den Personenkreis der Menschen, die wir ‘geistig behindert’ nennen, fand im weiteren Verlauf des Workshops statt. Folgend werden die genutzten Materialien dokumentiert.

Die folgende Auflistung ist in starker Anlehnung an BRADL (1994) entstanden. Sie sollte den Mitarbeiterinnen der Gruppe, nochmals bezogen auf den Personenkreis,

den sie betreuen, eine Übersicht über Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Interventionsmöglichkeiten geben.

Exkurs: Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen

Erscheinungsformen:

- Schwere Kontaktstörungen:
Z.B. fehlende Kontaktaufnahme, sozialer Rückzug, autistische Symptome, Nähe-Distanz-Probleme, Verhaltensstereotypien;
- Fremdaggressives Verhalten:
D.h. Aggressionen gegen Personen oder Sachen;
- Selbstverletzendes Verhalten;
- Verhalten in akuten oder chronischen psychischen Krisen:
D.h. psychische Störungen im engeren Sinn, z.B. Angstzustände, Depressionen, schizophrene Symptome;
- Hyperaktives Verhalten;
- Dissoziales Verhalten oder Straffälligkeit:
Z.B. Brandstiftung, Diebstähle;
- Suchtverhalten:
Z.B. Abhängigkeit von Alkohol, Drogen, Kaffee, Medikamenten;
- Auffälliges Sexualverhalten:
Einschließlich sexueller Gewalt;
- Zusätzliche organische Symptome:
Z.B. Epilepsie;
oder
- spezielle Syndrome:
Z.B. Lesch-Nyhan-Syndrom (vgl. hierzu u.a. NEUHÄUSER; STEINHAUSEN 1990, 121);
- Verhalten nach traumatischen Situationen, Konflikten, Erlebnissen:
Z.B. nach Trennung von der Familie; nach sexuellem Missbrauch; Tod der Mutter, etc.
(vgl. BRADL 1994, 117-130).

Entstehungsbedingungen:

- Organische und neurophysiologische Faktoren:
Z.B. Verhaltensstereotypien in Verbindung mit Seh- oder Hörstörungen oder autistischen Störungen; (organisch-neurologischer Ansatz).
- Lernfaktoren:
D.h. Verhaltensauffälligkeiten als gelernte Reaktion, z.B. aggressives Verhalten als sozial erlernte erfolgreiche Durchsetzungsstrategie; (Lern-Ansatz).

- Faktoren der individuellen, vor allem sozio-emotionalen Persönlichkeitsentwicklung:
D.h. Verhaltensauffälligkeiten als Fortführung bzw. Inszenierung frühkindlich gestörter Beziehungsmuster; (Entwicklungsansatz; psychoanalytischer Ansatz).
- Faktoren aktueller sozialer Interaktion und Kommunikation:
D.h. auffallendes Verhalten als aktiv gesetzte Signale für gestörte Interaktions- und Kommunikationsabläufe in emotional bedeutsamen Beziehungen oder Sozialsystemen; (Kommunikationsansatz; systemischer Ansatz).
- Selbstwahrnehmung, Identität und Körpererfahrung:
D.h. Verhaltensauffälligkeiten als Störungen des Erlebens und Verhaltens zu sich selbst, vor allem zum eigenen Körper, z.B. Autoaggressionen als verhaltensmäßiger Ausdruck erlebter psycho-emotionaler Verletzungen; (Gestalt-Ansatz; Körper-Ansatz).
- „Krankmachende“ soziale Bedingungen in und außerhalb der Institution:
D.h. Verhaltensauffälligkeiten als Folge diskriminierender, unzureichender oder verletzender Lebensbedingungen, z.B. soziale Diskriminierung, Isolation, Hospitalismus, Massierung von schwerstbehinderten Bewohnern in speziellen Gruppen, Fehlen sozialer Unterstützungssysteme; (gesellschaftspolitischer Ansatz; Enthospitalisierung, De-Institutionalisierung); (vgl. ebd.).

Interventionsmöglichkeiten:

Behindertenpädagogische Ansätze:

- Gestaltung des Wohnumfelds;
- Ästhetische Erziehung;
- Intensivpädagogik.

Therapeutische Ansätze:

- Verhaltenstherapeutisch orientierte Therapien oder Förderung;
Früher allein praktizierte Methode; heute besonders bei aggressivem, autoaggressivem oder dissozialem Verhalten;
- Spezielle Therapieformen:
Entwickelt vor allem in der Behandlung autistischer Menschen und praktiziert in Autismuszentren, z.B. körperzentrierte Interaktion; Aufmerksamkeit-Interaktion-Therapie; sog. „Halte-Therapien“ (zu deren kritischer Diskussion vgl. Zeitschrift Behindertenpädagogik 2/1988);
- Gestalttherapie:
Eingesetzt auch bei schwerst- und mehrfachbehinderten Menschen mit massiven Verhaltensauffälligkeiten, (z.B. Autoaggressionen), mit nonverbalen körperzentrierten Verfahren;
- Psychoanalytisch-entwicklungsdynamische Therapie;
- Systemtherapie:

Praktiziert als Familienberatung und -therapie; als Institutionsberatung sowie im klinischen Kontext;

- Spezielle heilpädagogisch-therapeutische Ansätze:
Z.B. körperzentrierte Verfahren; basale nonverbale Kommunikation; basale Stimulation

5.3.3 Evaluation

Nach Beendigung des zweiten Workshops wurde ein Fragebogen an die Teilnehmerinnen ausgegeben, der für alle folgenden Workshops gleich strukturiert war. Wir dokumentieren ihn im Anhang.

Drei der fünf Beteiligten füllten den Fragebogen nach dem zweiten Workshops aus. Insgesamt kann fest gehalten werden, dass der Autor mit der Themenauswahl noch nicht die Belange der Mitarbeiterinnen getroffen hatte. Der Wunsch nach mehr Praxisorientierung wurde von allen Mitarbeiterinnen, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, geäußert.

Dies zeigt sich in folgenden Äußerungen:

„war wenig gut auf die Probleme in der Gruppe bezogen“;

„es wurde nicht genug auf unsere Probleme mit Aggressionsformen eingegangen“;

„das, was Sie uns an Theorie dargelegt haben, leuchtet mir ein, hilft mir aber in der Praxis, im Alltag, nicht weiter“.

Insgesamt wurde der Wunsch geäußert, innerhalb der Workshops Dinge zu erarbeiten und aufzuschreiben, die unmittelbar mit dem Gruppengeschehen zusammenhängen.

Daher entstand auch der Wunsch, zukünftig einen ausgewählten Bewohner, der ein Verhalten zeigt, das allgemein als problematisch empfunden wurde, in den Mittelpunkt der Workshops bzw. der zu vermittelnden Inhalte zu stellen.

5.3.4 Reflexion des zweiten Workshops

Wir möchten fest halten, dass die Erwartungen bezüglich praxisorientierter Lösungsstrategien bei diesem Workshop sehr hoch waren. Der Autor wiederum wollte sich dem Thema eher allgemein und langsam nähern. Die Erwartungen der Teilnehmerinnen konnten daher nicht erfüllt werden. Die nach dem ersten Workshop entstandene Idee, die präsentierten Inhalte im Gruppenalltag, z.B. mittels des *Persönlichen Journals* zu reflektieren, wurde von den Mitarbeiterinnen als schwer bis gar nicht durchführbar bezeichnet, da sie zur Zeit der ersten Workshops mit einer sehr dünnen Personalbesetzung arbeiten mussten und sie es somit nicht schafften, Dinge aufzuschreiben.

Wir entschlossen uns daher, den Wunsch der Teilnehmerinnen auf zu greifen und *innerhalb* der Workshops zentrale Dinge zu erarbeiten, die praxisorientiert sind. Gleichzeitig wies der Autor aber darauf hin, dass er mit der geplanten Phase der Teilnehmenden Beobachtungen *nach* den Workshops eine reflexive Phase plane, die er *zusammen* mit den Mitarbeiterinnen auszuwerten gedenke.

5.4 Workshop III: Vom Erklären zum Verstehen - Zur Bedeutung der individuellen Lebensgeschichte zum Verstehen von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen

5.4.1 Inhalte

Thema:

Vom Erklären zum Verstehen - Zur Bedeutung der individuellen Lebensgeschichte zum Verstehen von Menschen mit einer 'geistigen Behinderung'

berücksichtigt wurden folgende Aspekte:

- Zusammenhänge von „individueller Behinderung“ und Biographie;
- Bedeutung der Diagnostik in diesem Bereich;
- Biographieforschung/Rekonstruktion von Lebensgeschichten;
- Leitfrage hier: Welche Zugangswege zum Verstehen der Bewohner ergeben sich aus deren persönlicher Lebensgeschichte?

5.4.2 Durchführung

Zu Beginn des Workshops wurde zunächst die Konzeption der Rehistorisierung, so wie wir sie in Teil I der vorliegenden Arbeit beschrieben haben, vorgestellt.

Im Folgenden wurde der Versuch unternommen, die referierten Anregungen, theoretischen Konstrukte bzw. vorgestellten Konzeptionen in Bezug zu setzen zu dem Bewohner M. der Gruppe 'Windmühle'. Diese Zusammenstellung entstand dann zusammen mit den Mitarbeiterinnen der Gruppe während des Workshops.

Im Vorfeld des Workshops wurden einige Dinge zu M.'s Person bzw. zu seiner Biographie zusammengetragen:

Drei Dinge, die er gut kann:

tanzen; Ball spielen; Personal und Bewohner ärgern; schmusen

Drei Dinge, die er nicht mag:

„Arbeiten“ - z.B. im Haushalt mithelfen; wenn die Türen abgesperrt sind; am Tisch sitzen bleiben

Jemand, von dem er viel gelernt hat:

Mama, Papa, Personal

Zwei Orte, an denen er gelebt hat:

S. (L.); W. (Einrichtung T.); B. (*Institut*)

Was er gerne tun würde:

jedes Wochenende abgeholt werden; wieder eine richtige Familie haben

Folgender Text ist als **Versuch einer rekonstruierten Biographie** zu werten und wurde zusammen mit den Teilnehmerinnen des Workshops erarbeitet. Die unter 2.4.3 bereits erläuterten Inhalte bezüglich einer Konzeption der Rehistorisierung wurden der Gruppe vorgestellt und anschließend wurde Material für eine Rehistorisierung eines ausgewählten Bewohners gesammelt, um diese Konzeption anschaulich zu gestalten. Folgende beiden Fragen sollten dabei im Mittelpunkt stehen:

- *Wie ist Herr M.?*
- *Warum ist er so, wie er ist?*

Herr M. wurde erstmals im Alter von 3 oder 4 Jahren in eine Einrichtung aufgenommen. Das war die Einrichtung X. in Y. Vorher lebte er mit seinen Eltern zusammen in dem Ort A. Er lebt nun seit 13 Jahren im *Institut*.

In der Vergangenheit verbrachte er das Wochenende von freitags bis montags bei seinen Eltern. Seit dem Tod des Vaters im Jahr 1999 geschieht dies nicht mehr. Die Mutter besucht M. seither nur noch in unregelmäßigen Abständen und hält verabredete Besuche nicht immer ein. Sie holt M. aber nicht mehr über Nacht mit nach Hause, da sie sich das scheinbar nicht mehr zutraut. Statt dessen geht sie mit M. in der Stadt aus. Hier kommt es gelegentlich zu verbalen Aggressionen der Mutter, wenn sich jemand negativ über ihren Sohn äußert.

Seit dem Tod seines Vaters, zu dem M. anscheinend eine enge emotionale Beziehung hatte und der so etwas wie ein „Ruhepol“ in seinem Leben darstellte, kommt es vermehrt zu problematischen Verhaltensweisen bei M. Dazu zählen neben einer großen inneren Unruhe, gehäuft Aggressionen gegen (schwächere) Mitbewohner sowie ein ständiges Verlangen, Türen zu schlagen (dazu unten mehr).

Im Jahr des Todes seines Vaters, kam es zu einer zusätzlichen starken emotionalen Belastung für M. durch einen dreimaligen Klinikaufenthalt wegen einer Lungenentzündung. Sein Zustand war in den Monaten März bis Mai sehr kritisch, so dass er dreimal in die Universitätsklinik in B. eingeliefert werden musste: Rückblickend muss diese Zeit sehr belastend für M. gewesen sein und seine seit dieser Zeit mehrfach auftretende Verhaltensproblematik ist sicher durch diese Ereignisse mit bedingt.

Darüber hinaus gilt M. aber als fröhlicher Bewohner, der zwar nur kurz, aber doch hin und wieder zu beschäftigen ist, wenn sich jemand intensiv um ihn kümmert. Seine Laune scheint allerdings oft sprunghaft umzuschlagen. M. erhält sedierende Medikation, was jedoch keine sichtbaren Auswirkungen auf sein problematisches Verhalten zu haben scheint.

Die Beziehung zu seiner Mutter gestaltet sich als in vielen Situationen problematisch. So neigt die Mutter zu großer körperlicher und verbaler Unruhe, was sich negativ auf M.s Stimmung auswirken kann. Die Mutter neigt zudem dazu, M. als kleines Kind zu behandeln und hat sich wohl nie mit seiner Behinderung abgefunden. Das zeigt sich auch in immer wiederkehrenden Versuchen, M.s Behinderung durch körperliche Operationen (am Bewegungsapparat; Zähnen), die immer im Ausland durchgeführt wurden, zu kompensieren. Über Alkoholprobleme der Mutter ist berichtet worden. Ebenso scheint sie seit dem Tod ihres Mannes mit häufig wechselnden Partnern zu leben, was M. u.U. zusätzlich verunsichern könnte.

M. hat neun Jahre lang eine Sonderschule in X-Stadt besucht. Es waren leider keine Dokumente auf zu finden, die darüber Auskunft geben, was er dort genau gelernt hat.

Bei M. ist das sog. **Rubinstein-Taybi-Syndrom (RTS)** diagnostiziert worden.

Ein Zitat aus der Beschreibung des Syndroms soll hier wiedergegeben werden:

„Oft sind die Kinder recht ängstlich, umtriebig und schwer auf eine Beschäftigung zu fixieren; andererseits wirken sie kontaktfreudig, freundlich und zugewandt, imitieren gerne und können dadurch lernen. **Bei ihrer Förderung ist darauf zu achten, Reizüberflutung zu meiden, eindeutige Situationen zu schaffen, emotionale Bedürfnisse ausreichend zu befriedigen.** Wichtig sind vertraute Beziehungen und Einsatz „sozialer Verstärker“ (NEUHÄUSER; STEINHAUSEN 1990, S.152).

Auch wenn es sich bei dieser Beschreibung des Syndroms um eine relativ allgemeine Beschreibung handelt, können wir feststellen, dass die Beziehungssituation, der sich Herr M. in seiner Wohngruppe ausgesetzt sieht, nicht eindeutig ist. Vielmehr überwiegen im Gruppenalltag uneindeutige und unstrukturierte Beziehungssituationen.

Im Sinne der oben gemachten Aussagen tragen die Begegnungen mit der Mutter in der jetzigen Form sicher nicht zu einem entspannten Wohlbefinden M.s bei. M.s Grundproblem scheint also seine innere Unruhe und Nervosität zu sein, die er nur mit problematischem Verhalten zu bewältigen scheint.

Das Türen Schlagen nimmt hier einen besonders breiten Raum ein. In der Gruppe sind daher meist die Türen verschlossen, um ein Auf- oder Zuschlagen zu verhindern. Sobald eine Tür zu öffnen ist, wird sie von M. zugeschlagen. Der so entstehende Lärm ist beizeiten unerträglich und bringt zusätzliche Unruhe in die Gruppe, was sich auf andere Bewohner und das Personal überträgt. M. kennt das Verbot, Türen zu schlagen genau, unterlässt es aber nicht. Es scheint ein immer wieder funktionierender Anlass, eine wie auch immer geartete Zuwendung zu bekommen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass M. klare Orientierungen in seinem Alltag braucht. Das gilt sowohl für seine Anwesenheit in der Gruppe, zu den sog. „leeren Zeiten“, wo die Probleme meist auftreten und für die Arbeit in den Ateliers. Die Ankündigung, Durchführung und „Nachbereitung“ der Besuche der Mutter tragen in ihrer jetzigen Form eher zu einer großen Verunsicherung bei M. bei.

Einige Ideen, um M. Alternativen zu seinem Verhalten anzubieten:

Da zunächst nicht zu erwarten ist, dass die Mutter von sich aus ihr Verhalten grundlegend ändert, ist überlegt worden, die anstehenden Besuche klarer vorzubereiten und anzukündigen (das funktioniert allerdings nur, wenn die Mutter ihre Ankündigung auch tatsächlich umsetzt!):

Es sollte zunächst und vor allen Dingen überlegt werden, wie man mit M. sprechen kann! Darüber hinaus ist angedacht worden, eine ritualisierte **Symbolsprache** für M. zu entwickeln. Das könnte z.B. so aussehen, dass ein Foto der Mutter, zusammen mit einem Symbol für ein Auto oder ein Haus benutzt wird, wenn die Mutter sich angekündigt hat. Des Weiteren ist überlegt worden, für M. einen Rucksack anzuschaffen, der nur bei den Besuchen der Mutter eingesetzt wird. Dieser Rucksack sollte zusammen mit M. aus seinem (!) Schrank, wo er immer zu finden ist, geholt und gepackt werden. Umgekehrt sollte der Rucksack gemeinsam mit M. ausgepackt und an seinen Aufbewahrungsort zurückgebracht werden, wenn er wieder in der Gruppe ist. Zu überlegen wäre auch ein Bild + Symbol, das verdeutlicht, dass der Besuch der Mutter nun zu Ende ist.

Diese klaren Strukturierungen sind auch vorstellbar bevor M. die Ateliers besucht. Hier wäre z.B. ein Stückchen Holz ein Indikator dafür, dass das Atelier besucht wird. Dieses Stückchen Holz sollte nach dem Besuch des Ateliers wiederum gemeinsam mit M. an einen festen Ort zurück gebracht werden.

Zu überlegen wäre darüber hinaus, wie man M. zusätzlich klarere zeitliche Orientierungen im Alltag geben kann.

Zum Schlagen der Türen:

Es ist davon auszugehen, dass dieses erlernte Verhalten für M. eine wichtige stabilisierende Funktion hat, die nicht mit Verboten oder Hinderungen „abgestellt“ werden kann. Es wäre zu überlegen, M. Alternativen zum Türeenschlagen anzubieten, die a) ein ähnliches Geräusch erzeugen und b) einen ähnlichen Kraftaufwand erfordern. Ob dies ein Musikinstrument sein kann, könnte zumindest mitbedacht werden. In diesem Zusammenhang ist auch überlegt worden, M. ab dem Jahr 2002 in die Musiktherapie mit aufzunehmen.

Insgesamt sollten Wege gefunden werden, M.s körperliche Überlegenheit, auch in Bezug auf seine Mitbewohner anders einzusetzen.

5.4.3 Evaluation

Im Anschluss an den dritten Workshop haben alle Beteiligten (fünf Personen) den Fragebogen ausgefüllt.

Es ist eine Tendenz zu erkennen, dass der Ablauf diesmal in sehr viel größerem Maße den Erwartungen der Mitarbeiterinnen entsprach:

„Du hast versucht, unseren Forderungen gerecht zu werden. Die Theorie stand im direkten Zusammenhang mit unserem Alltag mit M.“;

„der Bezug zu M. war sehr gut“;

„gute Aufteilung zwischen Theoretischem und an praktischen Beispielen orientierter Diskussion“;

„nicht zu theoretisch. Praxis wurde viel miteinbezogen“;

„ich finde es nicht mehr so nur theoretisch“:

Dies wurde, direkt nach dem Praxisbezug gefragt, noch differenzierter begründet:

„Wir haben einige direkte Anregungen für M. ausgearbeitet, die wir in den nächsten Wochen ausprobieren werden“;

„jeder Teilnehmer diskutierte aktiv mit; einige konkrete Strukturierungen wurden für M.s Alltag vorgesehen“;

„Wir haben am Ende einige gute Tipps bekommen (oder gemeinsam erarbeitet) wie wir auf M. eingehen können. Ich denke, ohne den Workshop, wären wir nicht auf diese Ideen gekommen“.

Bezüglich der Bedeutung der Theorie für die Praxis *nach* dem Workshop wurden folgende Angaben gemacht:

„Wichtigkeit der Geschichte respektive der Rehistorisierung eines behinderten Menschen wurde mir bewusster; ⇒ besseres Verständnis der gezeigten Verhaltensweise eines behinderten Menschen“;

„Durch Modell wurde M.s Verhalten klarer (in Bezug auf Lebensgeschichte)“;

„im Alltag, bei meiner Arbeit mit M., aber auch mit den anderen Bewohnern. Ich habe gelernt, wie wichtig die Lebensgeschichte eines Menschen ist“.

5.4.4 Reflexion des dritten Workshops

Das positive *feed-back* auf diesen Workshop hängt unseres Erachtens damit zusammen, dass wir die nach dem zweiten Workshop geäußerte Kritik ernst genommen haben und in der Konzeption des dritten Workshops einen neuen Weg gegangen sind: Die rein theoretischen Teile wurden von Anfang an in Verbindung zu den Belangen und Erfordernissen der Gruppe gesetzt. Dies ist uns auch ab dem zweiten Workshop leichter gefallen, da wir die Gruppe allmählich besser kannten. Darüber hinaus hat das gemeinsame Erarbeiten von Anregungen für den Gruppenalltag sicher dazu beigetragen, dass die Teilnehmerinnen einen Bezug zu den theoretischen Inhalten und den Problemen in der Gruppe herstellen konnten.

Wir glauben, mit dem dritten Workshop ein zentrales Element in der Konzeption des De-Institutionalisierens erarbeitet zu haben, da hier Entwicklungen initiiert wurden, die unmittelbar der Thematik des De-Institutionalisierens subsumierbar sind: Es wurden Schritte unternommen, die Qualität der Arbeit in der Institution, der Gruppe neu zu gestalten, eine Krankengeschichte konnte in eine Lebensgeschichte umgeschrieben werden und wir konnten den „Insassen“ Herrn M. exemplarisch auf einigen Feldern seines persönlichen Alltags wahl- und entscheidungsfähiger machen, als er es vorher war.

5.5 Workshop IV: Die Bedeutung von Kommunikation in der Arbeit mit Menschen, die wir 'geistig' behindert nennen

5.5.1 Inhalte

Thema:

Die Bedeutung von Kommunikation in der Arbeit mit Menschen, die wir 'geistig' behindert nennen

berücksichtigt wurden folgende Aspekte:

- Welche Methoden gibt es, Menschen, die nicht sprechen, zu verstehen / mit ihnen zu kommunizieren?
- Welche Rolle spielen Verhaltensauffälligkeiten / Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit Kommunikation?
- Leitfrage hier: Gibt es neue Ideen, die mir die Kommunikation mit den Bewohnern meiner Gruppe erleichtern?

5.5.2 Durchführung

Zu Beginn des Workshops wurde ein Film präsentiert, der der Gruppe auch hinterlassen wurde. Der Titel des Films war: „...auch wer nicht sprechen kann, hat etwas zu sagen!“

In einem nächsten Schritt wurde eine Selbsterfahrungsübung zum Themenkomplex „Nicht sprechen können“ gemacht:

- 1.) Eine Übung, bei der Lautsprache benutzt werden durfte: Thema: „*Gestern habe ich mich über meine Schwester geärgert!*“
- 2.) Eine Übung, bei der keine Lautsprache, aber der Einsatz von Mimik und Gestik erlaubt waren: Thema: „*Ich muss dringend! Kannst Du mich zur Toilette begleiten?*“
- 3.) Eine Übung, bei der keine Lautsprache, kein Einsatz von Mimik und kein Einsatz von Gestik erlaubt waren, sondern nur das Signalisieren von „Ja!“ durch Nicken und „Nein!“ durch Kopfschütteln: Thema: „*Ich möchte im Wald spazieren gehen!*“

Im Anschluss wurden folgende Materialien referatsartig vermittelt:

Unterstützte Kommunikation - Ziele, Zielgruppen und Elemente

Unterstützte Kommunikation (engl.: *Augmentative and Alternative Communication*) und Gestützte Kommunikation (engl.: *Facilitated Communication*)

Begriffserklärung und Zuordnung:

Unterstützte Kommunikation (AAC) hat zum Ziel, die kommunikativen Möglichkeiten für Menschen, deren Lautsprache aufgrund angeborener oder erworbener Schädigungen fehlt oder eingeschränkt ist, zu erweitern.

Im Rahmen Unterstützter Kommunikation wird individuell ein möglichst differenziertes **multimodales Kommunikationssystem** entwickelt, um die Entfaltung der Persönlichkeit und die soziale Integration jedes Menschen ohne bzw. mit eingeschränkter Lautsprache wirksam zu unterstützen.

Unterstützte Kommunikation geht davon aus, dass Kommunikation ein grundlegendes Recht jedes Menschen ist und Mittel, durch das alle anderen Rechte realisiert werden können. Jeder Mensch hat das Bedürfnis und die Fähigkeit zur Kommunikation.

Beim Training der **Gestützten Kommunikation** handelt es sich um eine Methode aus dem Spektrum der Unterstützten Kommunikation, die es manchen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen ermöglicht, durch gestütztes Zeigen z.B. auf Objekte, Bilder oder Buchstaben ihre kommunikativen Möglichkeiten zu erweitern.

Der/die StützerIn gibt physische, verbale und emotionale Hilfestellungen. Durch die körperliche Stütze werden neuromotorische Probleme verringert und funktionale Bewegungsmuster trainiert.

Ziel des Trainings ist ein **effektives, differenziertes** und möglichst **unabhängig** nutzbares Kommunikationssystem (z.B. Unabhängigkeit im Zeigen) im Sinne der **totalen** Kommunikation und die Erweiterung von **Handlungskompetenzen**.

Gestützte Kommunikation sollte Methoden der Unterstützten Kommunikation und andere Techniken oder Therapien (Sprach-, Physiotherapie) ergänzen!

Die Methode der Gestützten Kommunikation scheint allerdings für die Bewohner der Gruppe 'Windmühle' wenig geeignet zu sein, so dass der Schwerpunkt des Workshops auf Zielen, Methoden und Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation lag.

Ziel Unterstützter Kommunikation

ist die Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten bzw. Kompetenzen

durch die Entwicklung individuell zugeschnittener effektiver Kommunikationssysteme

für Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Lautsprache,

um ihre Persönlichkeitsentfaltung und ihre soziale Integration durch erfolgreiche kommunikative Erfahrungen wirksam zu unterstützen.

Voraussetzungen: keine!

DENN: Nicht sprechen zu können heißt nicht, nichts zu sagen zu haben!

Unterstützte Kommunikation

Zielgruppe:

Menschen mit vorübergehenden oder dauerhaften Einschränkungen in der Lautsprache, die sich

- nicht, nicht mehr oder noch nicht,
- nur schwer verständlich,

- nur einem vertraute Personenkreis gegenüber,
- nur unter günstigen Umständen lautsprachlich verständigen können.

Ursachen:

- Angeborene Behinderung (z.B. Cerebralparese);
- Erworbene Behinderung (z.B. Schädel-Hirn-Trauma);
- Progressive Erkrankungen (z.B. Muskeldystrophie);
- Temporäre Erkrankungen (z.B. Tracheotomie).

Ergebnisse bei der Anwendung von Unterstützter Kommunikation

- Intensivierung von Kommunikation;
- Abbau von Missverständnissen;
- Abbau von Verhaltensauffälligkeiten;
- Vertiefung von Beziehungen;
- Förderung der Gesamtentwicklung;
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung;
- Wachsendes Selbstbewusstsein;

Mangelnde Hinweise auf

- Wachheitszustand,
- Aufnahmebereitschaft,
- Aufmerksamkeit,
- Entwicklungsstand,
- individuelle Vorlieben,
- individuelle Interessen,
- individuelle Abneigungen,
- Rückkoppelungssignale,

können die Interaktion erschweren. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Person wenig

- Angebote
- Wiederholungen
- Rückmeldungen
- Variationen

erhält.

Wichtige Kriterien bei der Diagnostik, um Kommunikationshilfen anzubieten:

- Feststellung der vorhandenen Bewegungsmöglichkeiten der Person;
- Positionierung;
- Hörvermögen;
- Sehvermögen;
- Sprachverständnis.

Verhaltensweisen, die Kommunikation bedeuten können:

- Lachen, Kichern;
- Weinen, Schreien;
- Aggressiv bzw. wütend sein (schlagen, beißen, stampfen);

- Selbstverletzendes Verhalten (Kopf schlagen, an den Haaren ziehen, beißen);
- Suche nach Körpernähe; eine Person berühren, bewegen, zupfen;
- Greifen nach Gegenständen;
- Wegstoßen von Personen;
- Nach- bzw. Vormachen von Handlungen;
- Weggehen (laufen, krabbeln, fahren, schauen);
- Augen schließen, blinzeln, wegdrehen, starren;
- Zeigen auf einen Gegenstand oder eine Person;
- Gestikulieren;
- Gesichtsausdruck (Mimik) verändern;
- Objekt holen, geben;
- Kopfnicken für JA;
- Kopfschütteln für NEIN;
- Nachmachen von Äußerungen;
- Sprechen, Gebärden, Zeigen (Einwortsätze, mehrteilige Mitteilungen);

Fragen zum genaueren Analysieren von Kommunikationsformen und -funktionen:

- Nutzt die Person dieselben Verhaltensweisen, um verschiedene Zwecke zu erreichen?
- Setzt die Person verschiedene Verhaltensweisen ein, um jeweils das gleiche mitzuteilen?
- Wie oft zeigt die Person ein bestimmtes Verhalten?
- Wie oft sind überhaupt solche Situationen zu beobachten?
- Wie reagieren die Bezugspersonen auf das Verhalten der Person?
- Reagieren die Bezugspersonen unterschiedlich?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurde am Beispiel eines ausgewählten Bewohners (derjenige, der zur Zeit des Projekts große Probleme in Bezug auf sein Verhalten aufwies und der bereits bei der Rehistorisierung im Mittelpunkt stand) versucht herauszufinden, was er tut, wenn er eine Mitteilung machen will:

Leitfragen zur Funktion der Kommunikation am Beispiel eines Bewohners

Im Sinne einer „Anwendung“ der oben dokumentierten Grundlagen aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation, wurde zum Abschluss des Workshops das kommunikative Verhalten eines ausgewählten Bewohners anhand von vorgegebenen Leitfragen analysiert und wird hier dokumentiert:

Leitfrage: Was tut M., wenn er eine Mitteilung machen will?

1. Wunsch nach gemeinsamem Handeln oder nach Herstellung von Kontakt

Wie verhält sich M., wenn er möchte, dass

Sich jemand zu ihm setzt?

kommt eher selten vor; nimmt die Person am Hals; lautierend unterstützt durch „eh, eh“

Jemand zu ihm schaut?

geht dann gerne auf die Person zu; begleitet das lautierend mit „oh“; schaut der Person intensiv in die Augen; macht eine Art „Versteck-Spiel“

Er in den Arm genommen wird?

legt dann seinen Kopf auf die Schulter des Gegenüber; kommt, wenn er dies möchte, von selbst

Er gekratzt wird?

das macht er selbst!

2. M. soll zum Handeln aufgefordert werden

Wie verhält sich M., wenn er möchte, dass

Ihm jemand beim An- und Ausziehen hilft?

dies macht er teilweise selbst; wenn nicht, möchte er, dass jemand hilft; ist hier sehr eigeninitiativ; empfindlich an den Füßen

Ihm jemand vorliest

mag es lieber, wenn jemand vorsingt; vorlesen kommt nicht vor; beim Vorsingen sehr entspannt

Jemand mit ihm nach draußen oder zum Einkaufen geht?

ist daran gewöhnt, unter Leuten zu sein; macht hier „alles mit“; lichtempfindlich; geht sehr gerne zum Einkaufen

3. Ermöglichung von Zugang zu Nahrung und Gegenständen

Wie verhält sich M., wenn er möchte, dass

er einen Gegenstand (außerhalb seiner Reichweite) erhält?

zeigt dann auf den entsprechenden Gegenstand; versteht die Anweisung „nimm es!“; freut sich dann

Eine Tür oder ein Behälter geöffnet wird?

Tür: macht er selber (!); klopft, wenn Tür geschlossen ist / hält Behälter zu Person hin; möchte, dass ihm jemand dabei helfe

Er seine Lieblingsspeise bekommt?

wenn diese bereits auf dem Tisch steht, zeigt er, dass er sich darüber freut; wenig eigeninitiativ; Auswahl durch Vorgabe des Essens

Musik, Radio oder Fernsehen eingeschaltet werden?

klopft auf den Musikschrank (der abgeschlossen ist); diese Impulse gehen von ihm aus; mag sehr gerne Musik!!

4. Protest und Widerspruch

Wie verhält sich M., wenn

Eine vertraute und gewohnte Handlung unterbleibt?

z.B. Nichtöffnen des Musikschanks: reagiert dann (auto)aggressiv!

Ihm etwas gegen seinen Willen weggenommen wird?

--

Etwas beendet wird?

im Atelier: Schneiden der Seife macht er gerne; wenn er dies nicht machen kann, ist er frustriert

beim Essen: wenn er fertig ist, möchte er, dass alle anderen auch fertig sind

am Ende eines Tages: keine Probleme; schläft problemlos ein

Er etwas tun soll, was er nicht möchte?

reagiert mit lautsprachlichen Aggressionen; zeigt Ärger; zwickt andere; bei Erfolg: beklatscht sich selber

5. Erklärungen und Kommentare

Wie verhält sich M., wenn er

etwas zeigen möchte?

wenn er etwas möchte, nimmt er jemanden an die Hand; bedeutet etwa: „komm mit!"; geht und schaut um sich; wartet ab

möchte, dass man etwas anschaut?

eher nicht zutreffend; schaut hin (?); er würde selber nie rufen

um seine Meinung gefragt wird?

--

6. Gefühle und Befindlichkeit

Wie teilt M. mit, dass er

sich freut?

tanz; „Finger-Spiel"; lautierend; wiegt den Kopf; lacht (!)

traurig ist?

weint manchmal (aus Wut?); traurig sein ist bei ihm eher schwer zu erkennen

Angst hat?

hält dann die Hände vor seine Augen; klammert sich an einen; versteift den Körper

Wütend ist?

reichhaltiges Repertoire an (auto)aggressiven Verhaltensweisen

Sich wohlfühlt?

schwierig zu erkennen; entspannt (?) bei Rückenmassage beobachtet worden

7. Fragen und Erlebnisse

Wie kann M. Fragen ausdrücken?

--

Wie kann M. Erlebtes mitteilen?

--

Im Anschluss an die oben dokumentierte Analyse wurden noch einige Beispiele für Kommunikationshilfen vorgestellt. Dabei handelte es sich um eine Auswahl nicht-elektronischer, elektronischer und körpereigener Kommunikationshilfen.

Dem Aspekt, wie kommunikative Situationen, d.h. vor allem Gesprächssituationen gestaltet werden können, wurde abschließend noch entsprochen, indem folgende Kriterien vorgestellt wurden:

Gestaltung von Gesprächssituationen

Im Folgenden seien einige Kriterien wiedergegeben, die bei der Gestaltung von Gesprächssituationen bei Unterstützter Kommunikation von Bedeutung sind:

- Atypisches Rollenverhalten (Rolle des Sprechers und des Zuhörers, Kokonstruktion);
- Möglichkeit der Gewichtung der Inhalte durch sprechende Person (nicht hinsehen, Sanktionierungen);
- Asymmetrische Kommunikation;
- Reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit (2-4 Wörter pro Minute, Pausen);
- Eingeschränktes Vokabular (wenige Symbole, Frustration, Nebenthemen);
- Kaum neue Themen;
- Veränderte und fehlende nonverbale Signale;
- Mangelnde kommunikative Regeln/Erfahrungen (z.B. verwenden von Einwort- oder Bildantworten);
- Selteneres Initiieren.

Möglichkeiten zur Unterstützung der kommunikativen Interaktion:

Die folgenden Kriterien verstehen sich als konkrete Anregungen zur alltäglichen Gestaltung von kommunikativen Interaktionen. Sie müssen allerdings individuell in Bezug zu der Person, mit der kommuniziert wird, in Verbindung gesetzt werden.

- Vorbereitung der Umgebung;
- Führung der Person folgen;
- Gemeinsame Aufmerksamkeit herstellen;
- Turn-Talking unterstützen;
- Angemessene Erwartungen;
- Ausreichend Zeit lassen;
- Angemessene Kommunikationsmodelle anbieten;
- Angemessenes Sprachverhalten;
- Direkte Rückmeldung geben;
- Alle kommunikativen Versuche / Signale beantworten.

Förderliches Interaktionsverhalten der Bezugspersonen oder GesprächspartnerInnen:
Ebenfalls als konkrete Anregungen sind die folgenden Schritte zu verstehen:

1. Schritt: Anliegen erfassen:

Verhalten / Kommunikationsformen

- wahrnehmen (z.B. Blickrichtung verfolgen, Laute/Worte aufgreifen und wiederholen, Gestik und Mimik beobachten und aufgreifen).

Gefühle / Handlungen / Beobachtungen

- interpretieren;
- verbalisieren („Du“).

Mitteilungen / Ausdrucksweisen

- akzeptieren

2. Schritt: Anliegen realisieren:

- Kommentar abgeben;
- Gegenstand geben;
- Aktivität ausführen;
- Nähe / Distanz herstellen.

3. Schritt: Förderung für Schritte 1 und 2:

- Angebote (z.B. Spielmaterial, Gesprächsthemen);
- Einsatz von Kommunikationshilfen.

5.5.3 Evaluation

Ähnlich der Vorgehensweise wie in Workshop III, wurden im Anschluss an die oben dokumentierten und präsentierten Inhalte einige konkrete Dinge im Sinne einer Ausweitung des kommunikativen Repertoires eines ausgewählten Bewohners gemacht.

In Folge der in den Workshops III und IV behandelten Inhalte, wurden für den Bewohner M. einige Kommunikationshilfen entwickelt und evtl. weiter zu schaffende sind angedacht worden.

M. hat nun in seinem Zimmer eine Kiste mit einigen Gegenständen, die in Anlehnung an die Ergebnisse der Workshops III (Lebensgeschichten) und IV (Kommunikation) zusammengestellt wurden. Diese Gegenstände sollen dazu dienen, ihm im Vorfeld einer Aktion mitzuteilen, wohin er geht und was er dort macht. Die Mitarbeiterinnen in den Ateliers wurden über den Sinn dieser Gegenstände informiert. Zunächst war nicht genau erkennbar, ob M. einen Zusammenhang zwischen den Gegenständen und der folgenden „Aktion“ erkennen kann. Es ist aber erst später damit begonnen worden und wurde kurz nach Einführung wieder durch die Ferien in den Ateliers unterbrochen. Seit der Wiedereröffnung einen Monat später wurde dies aber wieder mit Regelmäßigkeit weitergeführt. Es wurde auf die Bedeutung hingewiesen, dies regelmäßig und mit stetiger verbaler Begleitung („M., Du bekommst jetzt den Gegenstand XY, und gehst nun in das Atelier XY...!“) beizubehalten.

Folgende Gegenstände befinden sich nun in M.s Kiste:

- Ein Stückchen eingepackte Seife, so wie es im Seifenatelier hergestellt wird;
- Ein Stückchen Holz, zur Mitnahme ins Holzatelier;
- Eine Webnadel zur Mitnahme ins Atelier „Weben“;
- Ein Putzlappen.

Darüber hinaus hat M. einen neuen Rucksack, der nur benutzt wird, wenn er mit seiner Mutter unterwegs ist.

Die Frage, ob M. auch ein Symbolverständnis hat oder dies weiter entwickelt werden könnte, wurde zurückgestellt, da man erst klären wollte, wie sich M. in Bezug auf die Gegenstände verhält. Es wurde aber seitens des Autors darauf hingewiesen, dass sich M. auf dem auf ihn gerichteten Display der Videokamera erkannt hat und somit in der Lage ist, sich auf (bewegten) Bildern wieder zu erkennen.

Dies hatte auch zur Folge, dass beschlossen wurde, M. in den einzelnen Ateliers zu beobachten. Einige Kriterien sollten hierbei leitend sein:

- Wie reagiert M. auf die „Vorbereitung“ in der Gruppe (s.o.)?
- Wie auf dem Weg zum Atelier?
- Wie verläuft der Prozess der „Übergabe“ des Gegenstandes im Atelier?
- Wie verhält sich M. insgesamt im Atelier?
- Wie verhält er sich zum Ende der Arbeit bzw. wieder in der Gruppe?

Im Anschluss an Workshop IV haben wieder drei Teilnehmerinnen den Fragebogen ausgefüllt. Einige dort gemachte Äußerungen möchten wir an dieser Stelle noch wieder geben:

„Die Fragen über M. waren interessant, da wir uns nochmal intensiv mit seinen Verhaltensweisen beschäftigen konnten“;

„der Film war als Einstieg in das Thema interessant; Analyse von M.s Verhalten war gut (was macht M., wenn...?)“;

„interessant war die Analyse wie M. sich wann benimmt, wie er was ausdrückt“.

Es wurde allerdings auch dahingehend Kritik geäußert, dass viele der vorgestellten Aspekte eher die Kommunikation mit leichter behinderten Menschen beschreiben und eine Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Repertoire von Menschen, die wir schwer 'geistig behindert' nennen, zu kurz kam:

„zu sehr auf Leute bezogen, die geistig nicht so schwer behindert sind“;

„es war mir zu sehr auf die Arbeit mit leicht geistig behinderten Menschen aufgebaut“;

„Ideen waren gut, jedoch manchmal zu hohe Erwartungen an M.“.

5.5.4 Reflexion des vierten Workshops

nach dem veränderten methodischen Vorgehen ab dem dritten Workshop, wurde ein mitarbeiterzentriertes Vorgehen beibehalten und darauf geachtet, dass die vorgestellten Inhalte wiederum in direktem Bezug zur alltäglichen Praxis stehen.

Die genauere Analyse des Verhaltensrepertoires eines ausgewählten Bewohners wurde dabei als positiv empfunden und wir denken, dass wir mittels dieser Analyse auch ein Instrumentarium zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit dieses Bewohners erarbeiten konnten. Zwar gab es hier Zweifel, ob wir die Fähigkeiten des Bewohners richtig einschätzten (*„ich habe den Eindruck, dass Du M.s Fähigkeiten zu hoch einschätzt. M.s Niveau ist nicht viel höher als das seiner Mitbewohner“*), jedoch steht außer Frage, dass mit den erarbeiteten Materialien zumindest ein erster Versuch gestartet wurde, mittels erweiterter kommunikativer Handlungsspielräume des Bewohners M., direkten Einfluss auf sein Verhalten zu erlangen.

Auch diesen Prozess möchten wir wiederum den Kriterien für eine Konzeption des De-Institutionalisierens zuordnen: Wir sehen hier wiederum einen Beitrag dazu, die Qualität der Arbeit in der Gruppe zu verbessern, den „Insassen“ M. wahl- und entscheidungsfähiger zu machen und Gewaltverhältnisse abzubauen (wenn ich z.B. erweiterte kommunikative Möglichkeiten sehe, muss ich nicht Sanktionen anwenden).

5.6 Workshop V: Möglichkeiten zur Lebensraumgestaltung für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen

5.6.1 Inhalte

Thema:

Möglichkeiten zur Lebensraumgestaltung für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen

berücksichtigt wurden folgende Aspekte:

- Analyse von Lebensräumen: Wo und wie lebe ich bzw. der Bewohner in meiner Gruppe?
- Welche Ansätze gibt es, die Lebensräume von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, zu gestalten?
- An welchen Kriterien kann man sich hier orientieren?
- Welche Erfahrungen gibt es aus anderen Institutionen?

Leitfrage hier: Wie kann ich die Lebensqualität der Bewohner in meiner Gruppe konkret verändern/erweitern?

5.6.2 Durchführung

Zu Beginn dieses Workshops wurden zunächst Weiterentwicklungen, Ideen und Erfahrungen aus den vorangegangenen Workshops diskutiert.

Dann wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, sich Gedanken bezüglich Vorstellungen der Gestaltung der eigenen, privaten Wohnbereiche zu machen. Dazu wurden folgende Frage auf einem Blatt an die Teilnehmerinnen verteilt und sie hatten Zeit, diese Fragen für sich zu beantworten.

- Wie wohne ich?
- Was ist mir in der Einrichtung meiner Wohnung wichtig?
- Habe ich einen eigenen Bereich, um mich zurück zu ziehen?
- Was bedeuten mir persönliche Gegenstände?

Dabei ist folgende Liste von Eindrücken, Ideen und Berichten entstanden:

- Offen, hell, groß, gemütlich; natürliches Holz, harmonische Farben; aufgeräumt, selbstbestimmt eingerichtet;
- Lämpchen, Spiegel, Bilder, Kerzen, Grünpflanzen, Geschenke (Sachen aufheben);
- Erinnerungen an Lebensgeschichte (persönliche Gegenstände);
- Balkon; eigene Etage; großes Haus; im Dorf; Garten; Appartement;
- Wohlfühlen.

Es stellte sich heraus, dass gerade dieses Thema in näherer Zukunft von großer Bedeutung für die Gruppe 'Windmühle' sein wird, da ein Umzug der Gruppe bevorstand. Dies führte zu einer Diskussion, wie dieser Prozess vorbereitet werden könnte. Hierbei erschien folgendes wichtig:

- Hilfen entwickeln, die ein Erkennen der Bedürfnisse / Wünsche der Bewohner ermöglichen (Thema Kommunikationshilfen!);
- Mitspracherecht auch der Mitarbeiterinnen (z.B. bei der Auswahl von Farben, etc.);
- Vorbereiten des Umzugs (z.B. Rohbau besichtigen; Teilnahme von Bewohnern bei Einkäufen von Möbeln, Farben, etc.);
- Nachbereiten des Umzugs (Einrichten; Bewusstmachung: „das ist jetzt mein neues Zuhause, mein Bereich!“).

Kriterien für ein 'gesundes' Wohnen, das Identität und Autonomie fördert

Im Verlauf des Workshops wurden zum Thema „Kriterien für ein 'gesundes' Wohnen, das Identität und Autonomie fördert“ folgende Aspekte referiert:

Einige Schlüsselaspekte:

- Die individuelle Gestaltung eines Wohnraumes ist von existentieller Bedeutung für den Menschen;
- Es gibt im Konzeptionspapier des *Institutes* bezüglich des Assistenzbereiches „*Gestaltung von Lebensräumen*“ einige Hinweise zur Umsetzung dieses Leitziels; (in diesem Zusammenhang wurde das Thema „Kochen in der Gruppe, zusammen mit den Bewohnern“ diskutiert);
- Generell wäre zu fragen, woran man sich bei der Gestaltung von (Lebens)Räumen orientieren möchte: Am 'Normalen'; an unseren Wertmaßstäben bzw. unserer Ästhetik oder an der Individualität der Bewohner?
- Was heißt „altersgerecht“ in Bezug auf die Bewohner? / Was bedeutet „erwachsen werden“ in diesem Zusammenhang?
- Mögliche Orientierungsgrößen: *Wohlbefinden* und das Recht des einzelnen auf *Respekt vor seiner Person*;
- Bedeutung von *persönlichen Gegenständen*: Problem hier: Schwierigkeit des Herausfindens, was für den einzelnen Bewohner wichtig, z.B. bei der Gestaltung seines Zimmers, ist;
- Welchen *Bezug* haben Dekorationen, Gegenstände, Spielmaterial zu den einzelnen Bewohnern; welchen *Bezug* haben die Bewohner zu den Gegenständen?
- Welche Rolle spielt die Lebensgeschichte der Bewohner hier? (Mangel an, Fehlen von persönlichem Besitz seit frühester Kindheit?; etc.).

Analyse der Wohnsituation in der Gruppe 'Windmühle'

Es folgte ein kleiner „Rundgang“ durch die Räumlichkeiten der Gruppe 'Windmühle', der unter den o.g. Aspekten stattfand:

Zu den einzelnen Zimmern wurden folgende Notizen gemacht:

Schlafzimmer (1 Einzelzimmer; 2 Vier-Bett-Zimmer): Generell wenig bis gar kein persönlicher Besitz; individuelle Gestaltung der einzelnen „Schlafecken“ erkennbar; Problem: Zimmer sind tagsüber verschlossen;

Essraum: Wurde als schönster Raum der Gruppe befunden; hier spielt sich viel ab; heller Raum; Möglichkeit zur Dokumentation von 'Projekten' an den Wänden (z.B. von PraktikantInnen durchgeführte Projekte);

Aufenthaltsraum: Liegt leider, durch den langen Flur bedingt, weit ab von allen anderen Räumen, insbesondere vom Essraum; daher zu wenig genutzt, obwohl der Eindruck vorherrscht, die Bewohner gingen hier gerne hin;

Flur: Langgestreckt und durch die vielen Waschbecken eher „ausladend“; aber: bietet z.B. Möglichkeit zum „Rückzug“ und zur Bewegung;

Küche: Wird eher vom Personal genutzt;

Bad: Hier fehlte zum Zeitpunkt des „Rundganges“ die Tür; dies wurde später aber behoben.

Dieser „Rundgang“ wurde allgemein als sehr positiv aufgenommen und führte zu folgenden (Projekt)Ideen:

5.6.3 Evaluation

(Projekt)Ideen: Wie kann die Lebenswelt der Bewohner bereichert werden?

Insgesamt bestand Konsens unter den Mitarbeiterinnen der Gruppe 'Windmühle', dass mehr in Projekten gearbeitet werden sollte. Die Personalsituation ließ das aber zum Zeitpunkt des Workshops kaum zu. Als mögliche Projekte für die Zukunft wurden dennoch genannt:

- Projekt „Urlaub“ (Prospekte ansehen; Koffer packen; etc.);
- Projekt „Umzug“ (siehe oben!);
- intensivere Nutzung der Bezugsbetreuung: Gestaltung von Zimmern zusammen mit einem Bewohner verändern / bereichern.

Der Fragebogen wurde im Anschluss an diesen letzten Workshop von drei Teilnehmerinnen ausgefüllt und wir möchten zentrale Aussagen bezüglich dieses Workshops hier wiedergeben:

„Man konnte vieles überdenken, an was man sonst nicht denkt (Dekoration der Zimmer, etc.)“;

„Ich fand es interessant, nochmal genau zu gucken, wie die Bewohner leben (+ wir); Gestaltung der Zimmer, etc.“;

„Interessant war, darüber nachzudenken, wie ich wohne und welche Bedürfnisse ich habe und dies mit den Bedürfnissen der Bewohner in Verbindung zu bringen“.

Es wurde als allgemein positiv empfunden, dass die Wohnräume der Gruppe zusammen analysiert wurden und einige konkrete Anregungen entstanden sind, die auch schon vor dem geplanten Umzug durchführbar waren:

„Wir werden versuchen, die Schlafräume noch persönlicher zu gestalten (Fotos), wir haben schon neue Bettwäsche gekauft, die nicht mehr so kindlich ist“.

5.6.4 Reflexion des fünften Workshops

Der letzte der durchgeführten Workshops stand ganz im Zeichen der konkreten räumlichen Gruppensituation. Hier wurde eine Reihe von konkreten Vorschlägen zu Veränderungen entworfen, die als Verbesserung empfunden wurden. Wichtig erachteten wir dabei, dass versucht wurde, die Bewohner in diese Prozesse mit einzubeziehen.

Wir können somit auch diesen Workshop bzw. die dort vermittelten Inhalte in eine Konzeption des De-Institutionalisierens miteinbeziehen, denn auch die in diesem Workshop thematisierten Aspekte (bewohnerzentriertes Wohnen, Bedeutung von persönlichem Besitz und einer individuellen Rückzugsmöglichkeit), sind zentralen Themen des De-Institutionalisierens subsumierbar: Neugestaltung der Qualität der Arbeit in der Gruppe, Miteinbezug der Bewohner in für sie wichtige Entscheidungen, Abbau von Gewaltverhältnissen im Sinne eines Ermöglichens weitergehender Alternativen (Erweiterung des persönlichen Umfeldes, Anschaffung von persönlichem Besitz) und der Ermöglichung von neuen Formen des Wohnens (angefangen beim kleinen Detail bis hin zu konkreten Umzugsplänen und flankierenden Projekten hierzu).

5.7 Zusammenfassung

Die vorangegangene Dokumentation der Workshops hatte zum Ziel, die jeweiligen Inhalte, die Durchführung, die Evaluation und die Reflexion der fünf Arbeitseinheiten darzustellen. Dabei wurde deutlich, dass zunächst jeder Workshop für sich genommen eine eigene Dynamik hatte, letztlich aber im Verlauf der Durchführung ein roter Faden deutlich wurde, der es sowohl dem Autor als Durchführendem, als auch den Teilnehmerinnen ermöglichte, immer intensiver auf die aktuellen Belange der Wohngruppe, der Bewohner und der dort geleisteten Arbeit einzugehen.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die in der Art und Weise des ausgewählten Materials und der Präsentation dieses Materials lagen (in den ersten beiden Workshops), gelang die Gestaltung eines gemeinsamen Arbeitens, das von gegenseitigem Verständnis, Respekt und einem Einander-Zuhören geprägt war und letztlich dazu führte, dass innerhalb der Workshops wesentliche Veränderungsprozesse für das tägliche Arbeiten entstehen konnten.

Wir haben in Punkt 4.5.1.1 erläutert, wie die Auswahl der Themen auf der Basis der theoretischen Überlegungen, die wir in Teil I der vorliegenden Arbeit ausgebreitet haben, vonstatten ging. Wir haben betont, dass es sich nicht um eine Eins-Zu-Eins Umsetzung dieser Inhalte handelte, handeln konnte, da es darum ging, die wesentlichen Punkte, die wir in Teil I dargestellt haben, auf die Belange und Wünsche einer einzelnen Wohngruppe im *Institut* zu transformieren.

Eine andere Gewichtung wäre sicherlich vorstellbar, jedoch entwickelte sich die Durchführung der einzelnen Workshops, trotz vorheriger intensiver Planung, an vielen Stellen anders, als dies u.U. gedacht war. So halten wir es für sehr wertvoll, dass nach den ersten beiden Workshops seitens der Teilnehmerinnen klar der Wunsch geäußert wurde, innerhalb der Arbeitseinheiten konkrete Schritte zu erarbeiten, die sich ausschließlich auf die alltägliche Arbeit in der Gruppe beziehen. Das bedeutet nicht, dass wir deswegen kritische Diskurse vermieden hätten. Jedoch geschah dies auf der Basis eines sich stetig entwickelnden Vertrauensverhältnisses, das man nicht planen kann und das in deutlicher Form erst durch die Auswertung der Workshops innerhalb der anschließenden Phasen (die Beobachtungen, die Problemzentrierten Interviews und letztlich deren Analyse mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse – vgl. die folgenden Punkte) zutage kam.

Neben einer möglichen anderen Gewichtung wäre darüber hinaus auch eine Weiterführung der Workshops mit anderen, weiteren oder vertiefenden Inhalten möglich gewesen. Aber auch dies glauben wir rechtfertigen zu können, da diese Phase aus rein organisatorischen Gründen von Beginn an auf fünf Workshops angelegt war und wir diesen Zeitraum im Rückblick auch für günstig erachten.

Die Inhalte der Workshops bzw. deren Wirkweise werden in den nun folgenden Kapiteln weiterhin eine tragenden Rolle einnehmen, weshalb wir an dieser Stelle eine tiefergehende Analyse noch nicht leisten, sondern dies in den Punkten 6, 7 und 8 mittels einer ausgewiesenen qualitativen Methode vornehmen werden.

6 Dokumentation der Teilnehmenden Beobachtungen (Phase II)

Die Beobachtungen fanden an drei verschiedenen Terminen statt:

- Beobachtungsphase 1: Ein Hospitationstag durch den Autor; (Aufzeichnungsform: schriftliche Protokolle);
- Beobachtungsphase 2: Ein halber Hospitationstag vom Frühstück bis in den Nachmittag hinein (Frühstück; Spaziergänge; Mittagessen); (Aufzeichnungsform: schriftliche Protokolle und Videoaufzeichnung);
- Beobachtungsphase 3: Hospitationstag in den Ateliers und parallel in der Gruppe (Ateliers „Seife“ und „Weben“ / Bewohner M.; parallel dazu Beobachtungen im Gruppenalltag); (Aufzeichnungsform: schriftliche Protokolle und Videoaufzeichnung).

Die Auswertung der Beobachtungen fand gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen der Gruppe 'Windmühle' an zwei weiteren Terminen statt (jeweils 2 Doppelstunden, wie in den Workshops der Phase I):

- Auswertungsphase 1: Auswertung der Protokolle / Aufnahmen der Beobachtungsphase 2
- Auswertungsphase 2: Auswertung der Protokolle / Aufnahmen der Beobachtungsphase 3

Die Beobachtungen der Beobachtungsphase 1 wurden teilweise während der o.g. Termine in die Diskussion eingebracht. Beobachtungsphase 1 war gewissermaßen ein „Probelauf“ zum Beobachten.

6.1 Allgemeine Anmerkungen zu den Teilnehmenden Beobachtungen

Ziel der gesamten Phase der Beobachtungen und deren Auswertung (Phase II im gesamten Projekt) war die Analyse der Gruppensituation unter Aspekten der in den Workshops vorgestellten Inhalte (vgl. auch die eingangs gemachten Anmerkungen zur **Mikroanalyse**; vgl. Punkt 2.2).

Leitfragen hierbei waren:

- Spielen die in den Workshops vorgestellten und diskutierten Inhalte eine Rolle im Gruppenalltag?
- Wenn ja, welche Inhalte sind von besonderer Bedeutung, welche eher zweitrangig?
- Welche Impulse konnten die Workshops geben, alltägliche Situationen anders zu sehen, zu deuten und ggf. zu verändern?

Zunächst sollten daher alltägliche Situationen des normalen Gruppenalltags beobachtet und dokumentiert werden (z.B. Essenssituationen; Zeiten dazwischen).

In einer weiteren Beobachtung sollten die Überlegungen bezüglich des Bewohners M. vertieft werden. Daher entschloss man sich gemeinsam, ihn in den Ateliers, die er

regelmäßig besucht, zu beobachten, da diesbezüglich auch neue Formen zur Verbesserung seines Kommunikationsrepertoires erprobt wurden.

An der Durchführung der Beobachtungen waren neben dem Autor noch zwei bis drei Studentinnen der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln beteiligt. Sie protokollierten, filmten teilweise und werteten gemeinsam mit dem Autor Material aus, um eine Auswahl an den o.g. Terminen zusammen mit den Mitarbeiterinnen der Gruppe zu diskutieren.

Bezüglich der Methode der Teilnehmenden Beobachtung als Erhebungsverfahren der qualitativen Analyse kann zusammenfassend festgehalten werden:

„Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen.“ (MAYRING 1999, 62).

Als leitende Kriterien im Sinne eines Beobachtungsleitfadens wurden folgende Kriterien aufgestellt, die alle in direkten Zusammenhängen zu den in Phase I (Workshops) vorgestellten Inhalten stehen:

- **Kommunikation** (wie wird kommuniziert?; welche (Gesprächs-) Inhalte stehen im Mittelpunkt?; nonverbale Kommunikation; misslungene Kommunikation, etc.);
- **Selbstbestimmung** (wo werden selbstbestimmte Handlungen der Bewohner sichtbar?; wie genau sehen sie aus?; welche beobachtbaren Einflussgrößen spielen hier eine Rolle?);
- **Fremdbestimmung** (wo tauchen Strukturen von Fremdbestimmung der Bewohner auf?; wie genau sehen sie aus?; welche beobachtbaren Einflussgrößen spielen hier eine Rolle?);
- **Umgang der Bewohner mit Gegenständen/Material** (wie gehen die Bewohner mit Materialien und Gegenständen um; welche Angebote haben sie?; etc.).

Das letztgenannte Kriterium hatte im Verlauf der Beobachtungen weniger Bedeutung als die anderen drei, wurde jedoch als leitendes Kriterium beibehalten.

6.2 Beobachtungsphase 2 und deren Auswertung

Wir haben den in Beobachtungsphase 2 aufgenommenen Film (56 Minuten) zusammen unter den o.g. Kriterien angesehen:

- Kommunikation;
- Selbstbestimmung;
- Fremdbestimmung;
- Umgang der Bewohner mit Gegenständen/Material.

Im Folgenden wird die gemeinsame Auswertung dieser Beobachtungsphase dokumentiert. Sämtliche Beobachtungen wurden zusammen mit den Mitarbeiterinnen mittels des Videos angesehen und diskutiert. Im Anschluss daran wurde jeweils der Versuch unternommen, Anregungen für alternative Handlungsmodelle zu formulieren.

6.2.1 Ergebnisse

Kommunikation

Es handelt sich bei den unten stehenden Situationen nur um eine kleine Auswahl aus dem Film. Einvernehmlich wurde festgestellt, dass der gesamte Film sehr viele kommunikative Situationen festhält (z.B.: Lachen, klatschen, auf den Tisch schlagen, Teller wegschieben, mit dem Stuhl wackeln, Talker, Zunge rausstrecken, küssen).

(Minute 2): M. wird am Nacken berührt, zeigt aber keine spontan erkennbare Reaktion, sondern reagiert erst nach ein paar Sekunden.

Frage: Reagiert er nur in dieser Situation so (verlangsamt) oder kommt eine ähnliche Reaktion häufiger vor?

Antwort: M. reagiert auf Körperkontakt nur, wenn er ihn selber haben möchte. Die gefilmte Situation kann nicht als repräsentativ angesehen werden.

(Minute 11): A. klatscht kräftig in seine Hände.

Frage: Was sagt dies aus? Kommt das regelmäßig vor? Wie ist es zu deuten (Ausdruck von Wohlbefinden oder Aggression?)?

Antwort: Diese Situation scheint nicht eindeutig erklärbar. Es scheint, als sei diese Reaktion nicht an einer bestimmten Situation festzumachen. Man ist jedoch eher der Ansicht, dies positiv zu deuten (als Zeichen von Wohlbefinden).

Anregung: Man könnte dies weiter beobachten und an genauer bestimmten Situationen festmachen.

(Minute 16): P. wird an den Tisch gesetzt und reagiert mit einem Geräusch, das man als „grummeln“ bezeichnen könnte.

Frage: Handelt es sich hier um einen Ausdruck von Freude oder Unbehagen?

Antwort: Ähnliche Geräusche gehören zu P.s Ausdrucksrepertoire. In verschiedenen Variationen kann man normalerweise die Stimmung P.s erkennen.

Das im Film wahrnehmbare Geräusch komme häufiger vor, wenn er mit dem Essen fertig oder müde sei. In jedem Fall ist es als Mittel zur Kommunikation zu deuten.

Anregung: Prüfen der oben beschriebenen Variationen und deren Dokumentation!

Die Szene geht weiter:

P. hat sich während des Frühstücks längere Zeit in der Oberfläche der Thermoskaffeekanne gespiegelt. Die Kanne steht zum Zeitpunkt des „Grummelns“ nicht mehr in seiner Nähe. Sie wird ihm wieder vor die Augen gestellt und das „Grummeln“ hört auf.

⇒ P. scheint sich in dem Spiegelbild der Kaffeekanne zu erkennen.

Anregung: Ein Spiegel in seinem Zimmer (evtl. über dem Bett, etc.)

Selbstbestimmung:

Folgende Situationen wurden als Zeichen von Selbstbestimmung gesehen:

Auswahl des Essens

Einige Bewohner können selbst entscheiden, was sie essen möchten. Dies wurde als positives Ergebnis langen Bemühens gewertet, da dies nicht immer so gewesen sei. Trotz dieses oft mühsamen Prozesses besteht Konsens, dies in geeigneten Situationen immer wieder zu versuchen, auch bei Bewohnern, die scheinbar keine erkennbaren Reaktionen zeigen!

A. zieht ständig seine Tasse zum Mund und/oder A. klopft mit der Tasse auf den Tisch

Dies wurde in jedem Fall als Zeichen selbstbestimmten Handelns gesehen, jedoch auch als problematisch, da man oftmals nicht erkennen könne, ob A. wirklich Durst habe oder nicht, da er immer weitertrinke.

Anregung: Es wäre zu überlegen, ob man, bevor man untenstehende Alternative anbietet, selbst als MitarbeiterIn eine Tasse auf den Tisch schlägt, die Vorgabe von A.s Rhythmus aufnehmend.

Alternative: Einen *alternativen Gegenstand* anbieten bei den Essenssituationen, der A. beschäftigt, ihn aber „ablenkt“ ständig mit der Tasse spielen zu müssen [z.B. eine Geräuschedose (eine Dose, in der Sand o.ä. ist und die leise Geräusche macht)].

A. isst nicht

Diese Situation (im Film immer wieder erkennbar in den Essenssituationen Frühstück und vor allem beim Mittagessen) wurde als relativ ungewöhnlich gedeutet, da A. normalerweise sehr gerne isst. Es wurde festgestellt, dass er an dem Tag der Aufnahme ungewöhnlich angespannt war. Eine Ursache wurde nicht gefunden (einfach ein schlechter Tag? die Kamera im Raum? etc.?).

A. unternimmt nach dem Essen ca. 16 mal den Versuch, aufzustehen

Obwohl auch diese Situation als Ausdruck von Selbstbestimmung gesehen wurde, wurde sie gleichzeitig auch als problematisch empfunden, da A. nicht sofort nach Beendigung seines Essens aufstehen sollte (Regeln in der Gruppe!). Wie oben er-

wähnt, war das Bestreben aufzustehen am Tag der Aufnahme jedoch ungewöhnlich stark.

Anregung hier: Tritt dies auf, sollte A. nur von *einer* Person *in seiner Nähe* zum Sitzen bleiben aufgefordert werden. Diese Person sollte allen klar sein. Aufforderungen von weiteren Personen an anderen Tischen wären zu vermeiden.

Kommentar. Im Übrigen sollte diskutiert werden, warum das Aufstehen von den MitarbeiterInnen überhaupt als problematisch empfunden wird!

P. versucht sich A. durch leichtes Klopfen auf sein Bein / seinen Rücken zu nähern
Diese Situation kommt häufig vor, da P. gerne Kontakt aufnimmt. Es wurde als selbstbestimmtes und unproblematisches Verhalten gedeutet.

M. möchte Musik hören

M. kann dieses Bedürfnis klar äußern (etwa durch Klopfen auf den Musikschrank). Er hört die Musik dann im Essraum und tanzt dazu (vgl. Minute 28!). Da er aber nicht alleine im Esszimmer ist, ist dies nicht unbedingt eine Form der Rückzugsmöglichkeit. Die Anregung, Musik auf seinem Zimmer zu hören, wurde kritisch gesehen, da M. dann nicht beaufsichtigt sei und dies auch nicht wolle, da er immer die Nähe zu den Betreuerinnen suche. Zudem neige er allein gelassen dazu, sich selbst zu befriedigen.

Dennoch: **Anregung:** Es wäre längerfristig zu überlegen, ob M. nicht eine *eigene Musikanlage* bekommt, die er selbst bedienen kann, wo er selbst Musik aussuchen kann und die möglichst *in seinem Zimmer* stehen sollte!

Kommentar. Das Thema der Selbstbefriedigung halten wir im übrigen für ein unproblematisches Geschehen. Wo, wenn nicht in seinem privaten Bereich, seinem Zimmer, soll das geschehen?

P. spielt mit Lego (Minute 32ff)

P. kann sich eigenständig verständlich machen, dass er mit Lego spielen möchte. Es scheint sein Lieblingsspielzeug zu sein. Er spielt meist alleine in zufälligen Situationen. Da auch dieses Spielmaterial ausschließlich im Essraum steht, wären hier ähnliche Überlegungen wie oben bei M. denkbar.

Daher Anregung hier: Es wäre längerfristig zu überlegen, ob P. nicht Legosteine bekommt, die eindeutig ihm gehören (persönlicher Besitz (!); z.B. an einem festen Ort, für ihn jederzeit zugänglich, in einem auffälligen Behältnis). Dies sollte möglichst *in seinem Zimmer* stehen!

A. spuckt sein Essen aus und wirft seinen Teller um

Diese Situation wurde ebenfalls als selbstbestimmte Aktion gesehen. Das Umdrehen des Tellers mitsamt Inhalt ist eine relativ neu beobachtete Aktion bei A. Im Film ist sehr gut erkennbar, dass der Versuch unternommen wird, A. zu fragen, ob er nicht weiter essen wolle und schließlich wird der Teller auch entfernt. (Vergleiche hierzu auch die Aussagen weiter oben bezüglich seines Essverhaltens am Tag der Filmaufnahme).

Fremdbestimmung:

Folgende Situationen wurden als Zeichen von Fremdbestimmung gesehen:

Beobachtung: Nicht alle Bewohner werden gefragt, was sie essen möchten (vgl. Filmsequenzen beim Frühstück)

Es wurde festgestellt, dass bei den Bewohnern, die sich nicht klar erkennbar äußern, eine große Schwierigkeit besteht, herauszufinden, was sie möchten. Daher werden sie nicht immer gefragt. Besonders das zentral angelieferte Mittagessen bietet keine großen Wahlmöglichkeiten.

Anregung hier: Trotz der oft ausbleibenden oder klar erkennbaren Rückmeldung der Bewohner immer wieder Situationen suchen oder schaffen, in denen *Wahlmöglichkeiten* angeboten werden (z.B. beim Anziehen, Essen, etc.).

Beobachtung: A. bekommt seine Tasse weggenommen

Wie bereits oben angemerkt, ist es oft nicht erkennbar, wann er wirklich trinken möchte oder wann er mit der Tasse nur spielt (vgl. Anregung hierzu weiter oben!).

Umgang mit Gegenständen:

Die unten dokumentierten Beobachtungen sind bereits in die anderen Punkte eingeflossen, so dass sie hier nur stichwortartig wiedergegeben werden (teilweise Wiederholungen):

A.: Spiel mit Tasse;

M.: Öffnen und Schließen der Tür;

P.: Spiegeln in der Kaffeekanne;

P.: Spiel mit Lego.

6.2.2 Allgemeine Beobachtungen und Anregungen

Die hier dokumentierten allgemeinen Beobachtungen und daraus resultierende Anregungen, beruhen z.T. auf schriftlichen Beobachtungsprotokollen des Autors, die er bei seinem ersten Hospitationstag (Beobachtungsphase 1) aufgezeichnet hat. Sie wurden als Ergänzung zu den oben dokumentierten Beobachtungen den Mitarbeiterinnen zur Diskussion gestellt.

Frage: Warum stehen die Frühstücksteller auf den Tüchern, die die Bewohner um den Hals haben?

Es entsteht der Eindruck, dass die Bewegungsfreiheit einiger Bewohner beim Einnehmen der Mahlzeiten durch diese Anordnung stark eingeschränkt ist. Die Anordnung ist so gewählt, damit evtl. herunterfallendes Essen die Kleidung nicht beschmutzt. M. trägt eine Art Kittel, der ihn so vor dem Bekleckern schützt.

Anregung: Es wäre zu überlegen, ob die anderen Bewohner nicht auch einen Kittel wie M. tragen, damit sie mehr Bewegungsfreiheit beim Sitzen am Tisch und bei der Nahrungsaufnahme haben.

Beobachtung: Mit dem Lätzchen wird der Tisch abgewischt und danach der Mund eines Bewohners.

Anregung: Man könnte sich selbst die Frage stellen, wie man es empfinden würde, wenn jemand mir den Mund mit einem Tuch, mit dem vorher der Tisch abgewischt wurde, abputzt. Ein zusätzliches Tuch zum Abwischen der Tische wäre sicher eine Lösung.

Beobachtung (Minute 16): P. ist auf seinem Stuhl „verrutscht“. Er wird von hinten wieder gerade hingeworfen. Er beginnt zu „grummeln“.

Anregung: Es wäre in solchen und ähnlichen Situationen zu überlegen, jede Handlung, die man machen wird, vorher verbal anzukündigen. Etwa: „*Du bist von deinem Stuhl gerutscht. Ich setze dich jetzt wieder gerade hin!*“

Kommentar: Davor wäre allerdings zu fragen, ob man ihn überhaupt wieder gerade hinsetzen darf („*Darf ich dich wieder gerade hinsetzen?*“), um anschließend zu überprüfen, ob dies für ihn angenehm(er) ist.

Grundsätzlich sollte jede Handlung verbal begleitet werden, auch, wenn man den Eindruck hat, der Bewohner verstehe das nicht. (vgl. Workshop ‘Kommunikation’: Gestaltung von Gesprächssituationen).

Beobachtungen:

Beispiel I: Mittagessen während der Beobachtungsphase 1, schriftliches Protokoll des Autors:

Bei B. sind seit einigen Tagen die Antiepileptika abgesetzt worden. Es wird berichtet, dass er seither viel lauter und aktiver sei, als zuvor. Er sitzt an einem der beiden Tische und isst. Dabei sitzt er mit übereinander geschlagenen Beinen. Er macht sehr laute Geräusche und schlägt oft mit der Hand auf den Tisch. Dazu versucht er gelegentlich seine unmittelbaren Nachbarn zu schlagen bzw. zu kneifen. Das Übereinander schlagen der Beine scheint ein nicht erwünschtes Verhalten. Daher fordert eine Betreuerin, am Nebentisch, links hinter B. sitzend, ihn regelmäßig und laut auf, sich „richtig“ hinzusetzen. Direkt neben B. sitzt eine weitere Betreuerin. Eine dritte Betreuerin, ebenfalls am Nachbartisch sitzend, schickt B. schließlich aus dem Essraum, da er zu laut sei. Zeitweise sprechen bis zu drei Personen gleichzeitig mit B.. Seine Unruhe scheint sich auf andere Bewohner zu übertragen.

Beispiel II: Mittagessen während der Beobachtungsphase 2: A. wird wiederholt und von verschiedenen Personen ermahnt, sich wieder hinzusetzen. Insgesamt macht er ca. 16 Versuche aufzustehen.

⇒ Es entsteht der Eindruck, dass nicht immer klar ist, wer mit wem kommuniziert, d.h. wer für wen in bestimmten Situationen zuständig ist

Anregung: Die Bezugspersonen müssten in solchen Situationen klarer sein. Siehe auch Ergebnisse von Workshop V ‘Lebensraumgestaltung’: „*intensivere Nutzung der Bezugsbetreuung: Gestaltung von Zimmern zusammen mit einem Bewohner verändern/bereichern*“; [vgl. hierzu auch die Ideen zu den Zimmern von M. (Musikanlage) und P. (Spiegel!)].

Frage: Warum sitzen A. und P. während des Spaziergangs im Rollstuhl, wieso dürfen sie nicht im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbst laufen?

Es wird berichtet, dass sie den Weg ohne Rollstuhl nicht schaffen würden.

Anregung: Im Sinne eines selbstbestimmteren Lebens könnte man öfter einzeln mit den Bewohnern spazieren, dafür aber ohne Rollstuhl und evtl. kleinere Wege, die zu Fuß zu bewältigen sind.

Abschließend wurde nach der Auswertung der Beobachtungsphase 2 den Mitarbeiterinnen die Frage gestellt, ob es Situationen im Film gibt, die man zukünftig vermeiden will oder wo man anders reagieren würde?

Eine Betreuerin gibt ein Beispiel:

Es gibt immer wieder Situationen, in denen bestimmte Bewohner „gezwungen“ werden, sich zur „Strafe“ hinzusetzen („...setz dich jetzt hierhin...“), ohne dass dies etwas ändere.

Anregung hier: Es wäre zu überlegen, in solchen Situationen grundsätzlich anders zu reagieren, z.B. indem man den Bewohner aus der „Gefahrensituation“ nimmt und ihn ablenkt, ihn anders beschäftigt oder *mit ihm* einfach kurz den Raum wechselt und ihm Alternativen anbietet.

6.3 Beobachtungsphase 3 und deren Auswertung

Im Folgenden wird die Auswertung der Beobachtungsphase 3 dokumentiert. Dies wurde wiederum gemeinsam mit den beteiligten Mitarbeiterinnen getätigt, diesmal in einem etwas freier gestalteten Gespräch, ohne Heranziehung der Kriterien Kommunikation, Selbstbestimmung, Fremdbestimmung oder Umgang der Bewohner mit Gegenständen / Material.

Der Autor ließ der Dynamik dieses Treffens freien Lauf, da eine starre Orientierung an den o.g. Kriterien bei diesem Treffen eher als hinderlich empfunden wurde.

6.3.1 Anmerkungen der Mitarbeiterinnen

Zunächst werden hier Anmerkungen der Mitarbeiterinnen der Gruppe 'Windmühle' zur Videoaufnahme über M.s Tätigkeit im „Seifenatelier“ und im Atelier „Weben“ dokumentiert:

A) Seifenatelier

1. Es gibt immer wieder Situationen im Film, die den Eindruck erwecken, als interessiere sich M. wenig oder gar nicht für die Arbeit im Atelier (z.B. Lochen; Einsortieren).
2. Die Arbeit an der Maschine scheint hingegen von Interesse.
3. Von größerem Interesse scheint die Therapeutin zu sein.
4. Es wurde mit einigem Erstaunen wahrgenommen, dass M. im Atelier sehr lange auf einem Stuhl sitzen bleibt; dass er niemanden schubst bzw. nichts umwirft oder sonst aggressiv reagiert.
5. Es wird der Vorschlag gemacht, den Film zusammen mit M. anzusehen, um zu schauen, ob er sich erkennt, wie er reagiert, etc.
6. Ein für M. typisches Verhaltensmuster bei der Erledigung der Arbeit wird herausgearbeitet: Er erledigt etwas so schnell wie möglich, klatscht in die Hände und scheint unmittelbar danach das Interesse zu verlieren.

B) Atelier „Weben“

1. Es ist im Video ersichtlich, dass M. schon zum Zeitpunkt, als das Weben-Atelier beginnt, sehr müde wirkt.
Kommentar: Ob er insgesamt an diesem Tag müde ist oder ob diese Müdigkeit aus einem generellen Desinteresse an dieser Tätigkeit resultiert (vgl. die Ausführungen weiter unten), ist nicht erkennbar. Betrachten wir den weiteren Verlauf seines Verhaltens in diesem Atelier, ist dies aber sehr wahrscheinlich.
2. An vielen Stellen des Videos wird ersichtlich, dass M. nahezu kein Interesse an der Arbeit in diesem Atelier hat.
3. Andere Ateliers scheinen für M. geeigneter, da er sich dort mehr bewegen könne. Im Weben-Atelier hingegen müsse er fast ausschließlich sitzen.
4. Es wird festgehalten, dass es nicht problematisch sei, zwei Ateliers an einem Tag zu besuchen, sondern das Problem sei die Tätigkeit im zweiten Atelier (das Weben).

5. Die für M. scheinbar uninteressante Tätigkeit im Weben-Atelier wird als mögliche Ursache für sein oft auftretendes aggressives Verhalten *nach* dem Atelier in der Gruppe benannt.

6.3.2 Ergebnisse

Zusammenfassend werden folgende erzielte Ergebnisse der abschließenden Gesprächsrunde wiedergegeben:

1. Es wird insgesamt festgestellt, dass sich M. in den Ateliers anders (d.h. positiver) verhält, als dies oftmals in der Gruppe der Fall ist.
2. Dies wird in Zusammenhang damit gesehen, dass dort eine Person nur für ihn zuständig ist.
3. Die beobachteten Probleme im Weben-Atelier könnten daran liegen, dass er dort ein fertiges Produkt nicht erkennt, d.h. die Sinnhaftigkeit seiner Tätigkeit.
4. Konkreter Vorschlag: darauf achten, wie M. sich in der Gruppe *nach* den jeweiligen Ateliers verhält und ob Unterschiede erkennbar sind!
5. Weitere Anregung: den Film gemeinsam mit X. ansehen, da sie normalerweise mit M. arbeitet.
6. Weiterhin wird die Idee geäußert, zukünftig Schritt für Schritt von allen Bewohnern einen ähnlichen Film zu machen; die Ateliers sind ja prinzipiell offen für alle MitarbeiterInnen.
7. Überlegt wurde, wie M.s Kompetenzen im Gruppenalltag besser integriert werden könnten:
8. Wichtig erscheint hier, dass M. auch in der Gruppe klare Strukturen für sein Handeln gegeben werden.

6.3.3 Allgemeine Beobachtungen und Anregungen

Die Auswertung der Beobachtungsphase 3 wurde wieder durch einige generelle Beobachtungen des Autors ergänzt, die wiederum den Mitarbeiterinnen zur Diskussion gestellt wurden. Dabei konnten Anregungen formuliert werden, die ebenfalls hier dokumentiert sind:

Es ist prinzipiell sehr gut, dass M. die Gruppe ab und zu verlassen kann, um in den Ateliers zu arbeiten. Besonders an diesem Tag schien er in der Gruppe Probleme zu haben, verhielt sich in den Ateliers aber nicht ‚problematisch‘.

Besonders sinnvoll erscheint, dass er für jedes Atelier in seiner Kiste einen Gegenstand hat, der symbolisch dem jeweiligen Atelier zugeordnet ist. Dies sollte konsequent weitergeführt werden.

Problematisch im Seifenatelier erscheint, dass der Gesamtprozess der Arbeit nicht klar für M. ist, da er die verschiedenen Arbeitsschritte in unlogischer Reihenfolge durchlaufen muss, ohne dass ihm der Sinn der jeweiligen Tätigkeit klar erscheinen kann.

Daher müsste (auch in Bezug zu dem bei M. diagnostizierten Rubinstein-Syndrom) der Arbeitsablauf in den Ateliers klarer strukturiert sein:

1. Was ist heute eine Aufgabe?
2. Was stelle ich gerade her?
3. Wie ist der nächste Arbeitsschritt?
4. Was habe ich heute gemacht?

Diese Schritte müssen für M. klar verbalisiert werden, in einfachen Sätzen, die genau das umfassen, was er gerade tun soll bzw. tut.

Auch ist zu überlegen, ob es sinnvoll ist an einem Tag zwei Ateliers zu besuchen, an anderen Tagen gar keines.

Weitere mögliche Frage: Wie können Tätigkeiten M.s in den Ateliers in den Gruppenalltag einfließen:

Denn M. kann folgende Tätigkeiten mehr oder weniger selbständig ausführen:

- Drücken / Lochen;
- Etwas aneinander legen;
- Schneiden;
- Etwas abschaben;
- Etwas einfüllen.

6.4 Dokumentation der Auswertung der Teilnehmenden Beobachtungen: Perspektiven

In den vorangegangenen Kapiteln ist bereits eine Vielzahl von Anregungen für zukünftiges Arbeiten gemacht worden. Am Ende jedes Workshops wurden neue Perspektiven für einzelne Bewohner bzw. für die Struktur der Gruppe gemacht. Konkreter wurden die Anregungen dann durch die Auswertungen der Beobachtungen, besonders durch die Videoanalysen (vgl. vorangegangenes Kapitel).

Im Folgenden sollen daher einige Perspektiven aufgezeigt werden, wie die Ergebnisse des gesamten Projektes innerhalb der täglichen Arbeit in der Gruppe Bedeutung erhalten und längerfristig beibehalten werden können.

Die unten stehenden Perspektiven sind im Anschluss an die Phase der Auswertungen der Teilnehmenden Beobachtungen entstanden und werden an dieser Stelle dokumentiert, da sie am Ende des Projekts standen und herausgearbeitet wurden. An dieser Stelle sei festgehalten, dass diese Perspektiven noch nicht die kritisch-reflexive Qualität haben, die wir später in den Problemzentrierten Interviews vorgefunden haben und die im weiteren Verlauf der Arbeit dokumentiert, analysiert, ausgewertet und interpretiert werden (vgl. Punkte 8 und 9).

6.4.1 Perspektiven bezüglich der betreuten Personengruppe

Wir haben im Workshop I gesehen, dass sich die Sichtweise auf den Personenkreis der Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, in den letzten Jahrzehnten stark verändert hat. Diese veränderte Sichtweise ist auch in der Gruppe 'Windmühle' zu beobachten und zu spüren. Vieles, was dem Beobachter heute selbstverständlich erscheint, ist Ergebnis oft jahrelanger Bemühungen.

Dennoch sollte die im Workshop unterbreitete Reflexion über den o.g. Personenkreis die MitarbeiterInnen der Gruppe 'Windmühle' dazu ermutigen, ihre Sicht auf einzelne BewohnerInnen immer wieder kritisch zu hinterfragen, Prozesse der Selbstbestimmung zu fördern und Strukturen von Fremdbestimmung abzubauen.

Das kann z.B. bedeuten, auch andere Bewohner mittels der Methode der Teilnehmenden Beobachtung (evtl. sogar durch Videoaufnahmen) zu beobachten und gemeinsam auszuwerten. Diese Idee ist z.B. bei einem der letzten Treffen aus der Mitarbeiterschaft heraus geäußert worden. Wichtig hierbei erscheint das vorherige Anfertigen eines Beobachtungsleitfadens, der dokumentiert, *was* man *genau* beobachten möchte.

Ein Impuls kann darüber hinaus die Auseinandersetzung mit dem **Assistenz-Modell** sein (vgl. Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft 2002). Für das *Institut* kann dieses Modell, das in Einrichtungen der Behindertenhilfe zunehmend an Bedeutung und Einfluss gewinnt, von großem Interesse sein. Auch in stationären Einrichtungen für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, ist dieses Modell praktikabel, wie Beispiele zeigen (vgl. ebd.).

6.4.2 Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Aggressionen“

Während des Projektes ist von den meisten Mitarbeiterinnen die Beobachtung gemacht worden, dass M.s. Verhaltensauffälligkeiten zugenommen haben. Obwohl wir uns damit intensiv auseinandergesetzt haben, scheint dies keinen direkt erkennbaren Einfluss auf sein Verhalten gehabt zu haben.

Kommentar: Hier stellt sich generell die Frage, ob der Wunsch nach einem direkt erkennbaren Einfluss nicht eher aus dem Denkschema eines „trivialen Modells“ resultiert. Die Frage, ob der Umgang mit einem Problem unmittelbar zur Lösung dieses Problems führt, wäre zu verneinen.

In diesem Sinne wäre noch einmal genau zu prüfen, welche Beobachtungen wir bezüglich M. genau gemacht haben und welche konkreten Handlungsmodelle wir versucht haben, aufzuzeigen.

Dies steht in engem Zusammenhang mit den Inhalten der anderen Workshops und hat ebenfalls Auswirkungen auf andere Bewohner.

6.4.3 Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Lebensgeschichten“

Ähnlich wie die Idee der gezielten Beobachtungen bezüglich einzelner Bewohner (evtl. auch mittels der Videokamera), ist auch eine intensivere Auseinandersetzung mit deren Lebensgeschichten, *zusammen mit ihnen*, denkbar. Wir haben im Projekt exemplarisch den Versuch einer Rehistorisierung *eines* ausgewählten Bewohners geleistet. Dies könnte auf die anderen Bewohner ausgeweitet und dokumentiert werden; nicht zum Selbstzweck, sondern zum besseren Verstehen des Einzelnen.

6.4.4 Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Kommunikation“

Eine Ausweitung der Überlegungen alternativer Kommunikationsformen und -mittel auf alle Bewohner der Gruppe 'Windmühle' wäre denkbar (z.B. zunächst in der Anwendung des Analyse katalogs „*Was tut XY, wenn er/sie eine Mitteilung machen will...?*“ auf andere BewohnerInnen). U.U. ergibt sich das auch aus oben vorgeschlagenen Beobachtungen. Das Repertoire an alternativen Kommunikationsmitteln und -formen scheint noch nicht ausgeschöpft zu sein. Hier gilt es 'auszuprobieren'; nicht im Sinne eines 'Herumexperimentierens', sondern im Sinne eines vorsichtigen Erweiterns der Erfahrungsräume der Bewohner und deren kommunikativer Begleitung (z.B. zunächst bloß verbal). Um dies an neues oder zukünftiges Personal weitergeben zu können, ist in diesem Zusammenhang eine vollständige Dokumentation notwendig.

6.4.5 Perspektiven bezüglich des Themenkomplexes „Lebensräume“

Wie bereits angemerkt, bietet der bevorstehende Umzug der Gruppe 'Windmühle' eine Vielzahl an Möglichkeiten, die unmittelbaren Lebensräume der Bewohner zu bereichern und/oder zu verändern. Breiten Raum nimmt hier u.U. die Gestaltung der Zimmer ein, die augenblicklich eher nicht zum unmittelbar nutzbaren Lebensraum zählen. Hierzu haben wir viele Ideen gesammelt, z.B. die Frage nach einer Ausweitung von persönlichem Besitz der Bewohner (Musikanlage, die leicht zu bedienen ist; Spiegel; Bilder, Fotografien mit Bezug zur individuellen Lebensgeschichte, etc.).

Ernst genommen werden sollten hier auch die Bedürfnisse der MitarbeiterInnen und der Einbezug der BewohnerInnen in Planungen. Dazu gehört auch eine schrittweise Bekanntmachung mit der neuen Wohnsituation.

6.4.6 Perspektiven für M.

In Ergänzung zu den bereits an anderer Stelle gemachten Anmerkungen zu dem Bewohner M., der während des Projektes im Sinne einer *Einzelfallanalyse* (vgl. MAYRING 1999, 29) im Mittelpunkt des Interesses stand, sollen abschließend einige perspektivische Gedanken wiedergegeben werden. Sie sind das zusammengefasste Ergebnis des letzten Treffens während des Projektes. Thema dieses Treffens war die nochmalige Analyse der Videoaufnahmen von M. in den Ateliers 'Seife' und 'Weben'.

Als Ergebnis eines Gespräches mit der Therapeutin, die M. normalerweise betreut (bei der Videoaufnahme waren es andere Personen) kann festgehalten werden, dass M. zwar nicht konstant eineinhalb Stunden konzentriert mitmacht, jedoch bis zu zehn Minuten an einer Sache arbeiten kann (auch im Atelier 'Weben'!). M.s eher ablehnende Reaktionen im Atelier 'Weben' am Tag der Aufnahme können daher als Reaktion auf die Kamera oder auf veränderte Bezugspersonen an diesem Tag verstanden werden. Es ist daher aktuell nicht daran gedacht, M. aus dem Atelier 'Weben' herauszunehmen. Jedoch sollte das Video zusammen mit der normalerweise zuständigen Therapeutin und *auch mit M. selbst* noch einmal angesehen werden.

Es bleibt daher die generelle Frage bestehen, warum sich M. in den Ateliers teilweise völlig anders verhält, als in den Räumlichkeiten der Gruppe. Es herrscht Konsens darüber, dass M. das Ausführen gewisser Dinge ablehnt, weil er es nicht will, nicht, weil er es nicht kann. Z.Zt. wird beobachtet, dass er auf Aufforderung, z.B. Sachen aufzuheben, nicht reagiert, so tut, als ob er es nicht gehört habe oder auf problematisches Verhalten zurückgreift (z.B. Dinge vom Tisch werfen; Mitbewohner Schubsen/schlagen).

Bezüglich seines Essverhaltens ist jedoch beobachtet worden, dass sich dies in den letzten Jahren sehr stark verbessert habe. Die Mitarbeiterinnen deuten dies als Ergebnis eines sehr langen und schwierigen, letztlich aber erfolgreichen Prozesses, der beweist, dass M. durchaus lernfähig ist.

Als Ergebnis einer längeren Diskussion kann daher festgehalten werden, dass durchaus weitere Bemühungen unternommen werden sollten, M. mit neuen Situatio-

nen zu konfrontieren. Denn bisher wird auf sein problematisches Verhalten eher mit Streit und Sanktionen (z.B. Isolation in der Küche) reagiert, als dass er Alternativen erhalte. Dies wurde aber als unbefriedigende Lösung für alle Beteiligten bezeichnet. Daher ist die Idee entstanden, M. grundsätzlich höher strukturierte Angebote zu machen. Konkret könnte das so aussehen, dass er zukünftig seinen Tisch selbst deckt. Dies könnte ebenfalls ein langwieriger und schwieriger Prozess werden und sollte nur bei guter personeller Besetzung geschehen. Darüber hinaus sollte dies mit einer für M. eindeutig erkennbaren Bezugsperson geschehen. Die pädagogische Leitung der Gruppe hat diesbezüglich ihre Unterstützung signalisiert.

Es soll noch einmal betont werden, dass M. weder verhaltens- noch psychisch gestört ist, sondern dass er manchmal auf problematische Verhaltensmuster zurückgreift, die er gelernt hat und die in vielen Situationen eine für ihn sinnvolle Verhaltensform darstellen. Dies kollidiert aber oft mit den Regeln der Gruppe bzw. den Interessen anderer Bewohner. Durch für ihn als sinnvoll erkennbare alternative Handlungen kann dieses problematische Verhalten aber reduziert werden. Abermals sei betont, dass eine umfassende Dokumentation dieses Prozesses unabdingbar ist, um bloße Vermutungen und wenig fundierte Interpretationen zu vermeiden.

7 Evaluation: Ergebnisse der Problemzentrierten Interviews (Phase III)

Am Ende des ca. einjährigen Fortbildungs- und Beratungsprojekts stand eine abschließende Evaluation des gesamten Projektprozesses. Der Autor entschloss sich zur abschließenden Durchführung von Problemzentrierten Interviews mit den beteiligten Mitarbeiterinnen. Die Gründe zur Wahl dieser Methodik werden weiter unten erläutert.

Im folgenden werden die durchgeführten Interviews dokumentiert und ausgewertet. Sie bilden den Kern des Fortbildungs- und Beratungsprojekts, da durch die Interviews Ergebnisse gewonnen werden konnten, die den begleiteten Prozess des De-Institutionalisierens zusammenfassend charakterisieren und letztlich verallgemeinernde und perspektivische Aussagen zulassen (vgl. die Weiterentwicklung der hier gewonnenen Erkenntnisse in Teil III der vorliegenden Arbeit).

Die Interviews waren zentriert auf folgende bestimmte Problemstellung: **Was haben die im Projekt kennen gelernten Inhalte für meinen Berufsalltag gebracht?**

7.1 Die Problemzentrierten Interviews

In Anlehnung an WITZEL (1982, 1985), ordnet MAYRING (1999) das Problemzentrierte Interview den offenen und halbstrukturierten Befragungen zu.

Bezüglich der 'Offenheit' dieser Befragungsart nennt MAYRING (ebd.) eine Reihe von vorteilhaften Kriterien:

- man kann überprüfen, ob man von den Befragten überhaupt verstanden wurde;
- die Befragten können ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen;
- die Befragten können selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln;
- die konkreten Bedingungen der Interviewsituation können thematisiert werden (vgl. ebd., 51).

In Bezug auf unser Vorgehen war es wichtig, dass während der Interviewsituation (zur genaueren Beschreibung der Erhebungssituation vgl. 8.2.4) Raum zu Rückfragen gegeben war, um ein gegenseitiges Verständnis zu überprüfen und den Interviewten das Gefühl vermitteln zu können, sich ernst genommen und nicht ausgefragt zu fühlen.

Eine Darlegung von subjektiven Perspektiven und Deutungen war seitens der Befragten möglich, da sie ausdrücklich dazu aufgefordert wurden (vgl. Interviewleitfaden). Ebenso ließ die halbstrukturierte Form des Interviewleitfadens ein eigenes Entwickeln von Zusammenhängen bzw. größerer kognitiver Strukturen zu.

Kaum thematisiert wurden hingegen die Bedingungen der Interviewsituation selbst.

7.1.1 Problemzentrierung - Gegenstandsorientierung - Prozessorientierung

MAYRING (1999) nennt, wiederum in Anlehnung an WITZEL (1985), drei Grundgedanken des Vorgehens bei einem Problemzentrierten Interview: Die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung.

Unter Problemzentrierung versteht MAYRING (ebd., 50) daher *„dass an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll, deren wesentliche objektive Aspekte der Forscher sich bereits vor der Interviewphase erarbeitet“* (ebd.).

In Bezug auf unser Vorgehen könnte das wie folgt formuliert werden:

Die (gesellschaftliche) Problemstellung lautet: Welche Konzeptionen, Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten sind denkbar, um einen Prozess des De-Institutionalisierens in einer Groseinrichtung der Behindertenhilfe einzuleiten? Zu den Aspekten, die der Autor sich erarbeitet hatte, zählen demnach die gesamte Diskussion um De-Institutionalisierung und deren mögliche Umsetzungswege.

Reduziert auf die Belange des Projektes, steht die Frage nach der Bedeutung eines solchen Prozesses für die Mitarbeiterinnen einer solchen Einrichtung im Vordergrund. Daher sind die durchgeführten und dokumentierten Workshops ebenfalls zu den „wesentlichen Aspekten“, die der Forscher sich vor der Interviewphase erarbeitet hat, zu zählen; zu ergänzen wäre: gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen erarbeitet hat.

Unter Gegenstandsorientierung versteht MAYRING (ebd.) weiter, dass die *„konkrete Gestaltung [des Verfahrens] auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss und nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen kann“* (ebd.).

In Bezug auf die von uns durchgeführten Problemzentrierten Interviews kann dies wie folgt formuliert werden: Der spezifische Gegenstand waren in unserem Fall die fünf durchgeführten Workshops und die anschließenden Phasen der Beobachtungen und deren Auswertungen. Die konkrete Gestaltung der Interviews wurde somit auf diese Inhalte des Fortbildungs- und Beratungsprojekts bezogen und es wurden nicht fertige Instrumente, etwa im Sinne vergleichbarer Projekte (vgl. etwa KRUCKENBERG et al. 1995), übernommen.

Bei der Prozessorientierung schließlich geht es *‘um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen’* (WITZEL 1982, 72, zit. nach MAYRING 1999, 50f.).

Die von uns angewendeten Problemzentrierten Interviews, aber auch schon bereits die durchgeführten und ausgewerteten Workshops, sowie letztlich die Auswertung der Interviews mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. folgendes Kapitel), können wir unter die Forderung nach einer flexiblen Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes fassen. Wir haben hier schrittweise Daten gewonnen und geprüft und konnten, wie oben angegeben, schrittweise Zusammenhänge und Beschaffenheit der einzelnen Elemente herausarbeiten. Dass dies in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden geschah, möchten wir im Folgenden noch genauer herausarbeiten.

An dieser Stelle kann aber bereits festgehalten werden, dass die von uns durchgeführten Interviews den Prinzipien Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung gefolgt sind.

7.1.2 Leitfadenkonstruktion

Der Leitfaden zu den Problemzentrierten Interviews wurde vom Autor konstruiert. Dabei waren folgende Aspekte von Bedeutung:

Zu Beginn des Interviews sollte den Befragten noch einmal kurz der Zweck der Interviews erläutert werden. Dies sollte einerseits der Erinnerung an das durchgeführte Projekt insgesamt dienen, zum anderen die Angst nehmen, auf etwas antworten zu müssen, womit man nicht rechnet. Dies geschah durch folgenden Text:

Das Projekt von Erik Weber ist nun abgeschlossen. Angefangen mit fünf thematischen Workshops, über die teilnehmende Beobachtung und das Anfertigen von Beobachtungsprotokollen (schriftlich und mit der Videokamera), ist nun auch die Phase der Auswertung der Beobachtungen zu Ende gegangen. Ziel des Interviews soll es sein herauszustellen, was für Ihren persönlichen Berufsalltag von Bedeutung ist, was Sie aus diesem Projekt „mitnehmen“, was Ihnen evtl. gefehlt hat und was Sie sich evtl. zukünftig wünschen würden.

Am Anfang des eigentlichen Interviews sollte eine einleitende Frage nach der Motivation zur Teilnahme an dem durchgeführten Fortbildungs- und Beratungsprojekt stehen:

Können Sie noch einmal kurz ihre persönliche Motivation beschreiben, warum Sie an dem Projekt teilgenommen haben?

Eine Einschätzung der Befragten bezüglich des Ablaufes des Projektes, dessen zeitlicher Rahmen und dessen organisatorische Gesamtheit sollte folgen:

Fanden Sie das Projekt eher zu kurz oder eher zu lang? / Können Sie dies begründen?

Den Kern der Interviews sollten dann Fragen zu den fünf Workshops bilden: Zunächst eine generelle Einschätzung, welche Workshops positiv bewertet wurden und welche kritisch:

*Welcher thematische Workshop hat Ihnen am besten gefallen? / Können Sie sagen, warum?
[zur Erinnerung: es gab die Workshops „Menschenbilder - das Phänomen der geistigen Behinderung“; „Verhaltensauffälligkeiten“; „Kommunikation“, „Lebensgeschichten - Biographiearbeit“ und „Lebensraumgestaltung“]*
Welcher Workshop hat Ihnen eher weniger gefallen? / Können Sie das begründen?

Im folgenden wurden dann Fragen zu den einzelnen Inhalten der fünf Workshops konstruiert. Dabei wurden in den Fragen für den Autor bedeutsame inhaltliche Meta-Themen thematisiert:

Im Workshop „Menschenbilder“ wurden u.a. kritische Gedanken bezüglich der Sichtweise auf Menschen mit geistiger Behinderung vorgestellt (Stichworte: Kompetenzen; soziale Bedingtheit von Behinderung).

Haben diese Gedanken Ihre Sicht auf einzelne Bewohner verändert?

Wenn ja, wie?

Im Workshop „Verhaltensauffälligkeiten“ wurde als mögliche Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten gesagt, diese seien vor allem Ausdruck von sozialen Bedingungen (z.B. Gruppengröße; Angebot an Beschäftigungsmöglichkeiten; Kontakt mit anderen, etc.). Teilen Sie diese Auffassung? Wenn ja warum? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Kommunikation“ wurden u.a. für den Bewohner M. neue Kommunikationsmöglichkeiten erarbeitet (z.B. die Gegenstände, die er mit in die Ateliers nimmt). Können Sie sich vorstellen, dass dies auch mit anderen BewohnerInnen der Gruppe möglich ist? Wenn ja, wie? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Lebensgeschichten - Biographiearbeit“ wurde versucht, genauer in die Lebensgeschichte von M. hinein zu sehen und dort Gründe für sein So-Sein zu finden. Halten Sie diese Methode für wichtig? Wenn ja, warum? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Lebensraumgestaltung“ wurde u.a. die aktuelle Wohnsituation in der Gruppe analysiert und mögliche Veränderungen aufgeschrieben. Was war dabei wichtig für Sie?

Fragen zu den Teilnehmenden Beobachtungen und deren gemeinsamer Auswertung schlossen sich an...:

Nach den Workshops wurde der Gruppenalltag und die Tätigkeit von M. in zwei Ateliers unter bestimmten Kriterien (Kommunikation; Fremdbestimmung; Selbstbestimmung; Umgang der Bewohner mit Material) beobachtet. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

Die Beobachtungen wurden dokumentiert (schriftlich und auf Video) und gemeinsam mit allem Mitarbeiterinnen ausgewertet. Wie würden Sie abschließend diesen Prozess beurteilen?

...und abschließend wurden noch Fragen zur persönlichen Einschätzung des Projekts insgesamt formuliert:

Glauben Sie, dass Ergebnisse des Projektes (z.B. Ideen zur Kommunikation mit den BewohnerInnen; Anregungen zur Gestaltung ihres Lebensraumes, etc.) auch für andere Gruppen des Institutes von Bedeutung wären? Wenn ja, warum?

Hat das Projekt Ihre tägliche Arbeit in einzelnen Bereichen verändert? Wenn ja, wo und wie?

Was hat Ihnen bei der Durchführung des Projektes gefehlt?

Wie würden Sie das Projekt zusammenfassend und abschließend beurteilen?

Der Leitfaden wurde nach seiner Konstruktion mit den Studierenden der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln, die die Interviews durchführten, besprochen und so (wie oben dokumentiert) angewendet. Während der Interviews wurde nur gelegentlich von dem Leitfaden abgewichen. Dennoch garantierte der Leitfaden eine möglichst große *Offenheit* der Interviewsituation (vgl. MAYRING 1999, 51).

7.1.3 Pilotphase

Auf eine Pilotphase in dem Sinne wie MAYRING (1999, 52) sie beschreibt, hat der Autor aus Zeitgründen verzichtet. Es wurden keine Probeinterviews durchgeführt, was auch eher eine künstliche Situation hergestellt hätte, die nicht beabsichtigt wurde, da sich Autor und Gruppe bereits seit einem Jahr kannten.

Bezüglich der Interviewerschulung kann festgehalten werden, dass die beteiligten Studierenden kurz in die Methodik des Problemzentrierten Interviews eingewiesen und sie auf die Möglichkeit von Formulierungsalternativen hingewiesen wurden (die auch teilweise Anwendung fanden; vgl. die Interviews im Anhang), wobei die Interviewer gebeten wurden, sich möglichst an den Leitfaden zu halten, um eine möglichst große Vergleichbarkeit der Interviews zu erhalten.

7.1.4 Interviewdurchführung

Die fünf Interviews wurden an einem einzigen Tag durchgeführt. Bei diesem letzten Treffen zwischen dem Autor, den beteiligten Studierenden und den Mitarbeiterinnen, konnten sich die Mitarbeiterinnen freiwillig für ein Interview zur Verfügung stellen, was auch, bis auf eine Ausnahme, genutzt wurde.

Dem Autor und Projektleiter war es wichtig, dass die Interviews nicht von ihm selbst, sondern von Außenstehenden, neutraleren Personen durchgeführt wurden. So hat es sich angeboten, dass die beteiligten Studierenden, die bisher protokollarische Beobachtungen in der Gruppe angefertigt hatten und bei den Videoaufnahmen assistierten, mit der Durchführung der Interviews betraut wurden. Ein weiterer Aspekt war, dass die Mitarbeiterinnen durchweg weiblichen Geschlechts waren und die Interviewerinnen auch. Dies hat mit großer Wahrscheinlichkeit auch dazu beigetragen, die von MAYRING (1999, 51) beschriebene *Vertrauensbeziehung* in der Interviewphase herzustellen und zu gewährleisten.

Die *Sondierungsfragen* orientierten sich an den einleitenden Formulierungen des Leitfadens (vgl. 8.1.2), die *Leitfadenfragen* waren wie beschrieben vorgegeben und wurden alle in allen Interviews angewendet. *Ad-hoc-Fragen* waren möglich, wurden jedoch kaum angewendet (vgl. die dokumentierten Interviews im Anhang).

7.1.5 Aufzeichnung

Aus organisatorischen Gründen wurden nur vier der fünf durchgeführten Interviews mittels eines Diktiergerätes aufgezeichnet. Ein weiteres Interview wurde während des Interviews protokolliert, wobei das Protokoll im Anschluss an das Gespräch nochmals überarbeitet wurde.

So entstanden Texte, die in den vier Fällen, in denen das Diktiergerät benutzt werden konnte, im Sinne einer Transkription dokumentiert sind, das protokollierte Interview hat den Charakter einer protokollarischen Zusammenfassung.

Dennoch lassen sich alle fünf Texte, auch bedingt durch die konsequente Nutzung des Leitfadens, gut miteinander vergleichen, was von hoher Bedeutung für die Auswertung der Interviews mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse ist (vgl. 8.2).

7.1.6 Graphische Darstellung des Ablaufmodells der Problemzentrierten Interviews

Problemanalyse (vgl. 7.1.1)

Leitendes Kriterium: Bedeutung des Projektes für den Berufsalltag:

„Ziel des Interviews soll es sein herauszustellen, was für Ihren persönlichen Berufsalltag von Bedeutung ist, was Sie aus diesem Projekt 'mitnehmen', was Ihnen evtl. gefehlt hat und was Sie sich evtl. zukünftig wünschen würden“.

Leitfadenkonstruktion (vgl. 7.1.2)

wichtige Aspekte:

Fragen allgemein zur Motivation der Teilnahme / zum Ablauf des Projekts

Fragen zu jedem der 5 Workshops / zu den Teilnehmenden Beobachtungen und deren gemeinsamer Auswertung
abschließende Fragen der persönlichen Einschätzung des Projekts

Pilotphase (vgl. 7.1.3)

Leitfadenerprobung und Interviewerschulung:

stattgefunden in Vorgesprächen an der Universität zu Köln:

Einführung in die Technik des Problemzentrierten Interviews durch den PL
Diskussion des Leitfadens

Interviewdurchführung (vgl. 7.1.4)

Sondierungsfragen:

allgemeine einleitende Fragen:

Können Sie noch einmal kurz ihre persönliche Motivation beschreiben, warum Sie an dem Projekt teilgenommen haben?

zeitlicher Rahmen des Projektes:

Fanden Sie das Projekt eher zu kurz oder eher zu lang? / Können Sie dies begründen?

Leitfadenfragen:

zu den Workshops:

Welcher thematische Workshop hat Ihnen am besten gefallen? / Können Sie sagen, warum?

[zur Erinnerung: es gab die Workshops „Menschenbilder - das Phänomen der geistigen Behinderung“; „Verhaltensauffälligkeiten“; „Kommunikation“, „Lebensgeschichten - Biographiearbeit“ und „Lebensraumgestaltung“]

Welcher Workshop hat Ihnen eher weniger gefallen? / Können Sie das begründen?

Im Workshop „Menschenbilder“ wurden u.a. kritische Gedanken bezüglich der Sichtweise auf Menschen mit geistiger Behinderung vorgestellt (Stichworte: Kompetenzen; soziale Bedingtheit von Behinderung).

Haben diese Gedanken Ihre Sicht auf einzelne Bewohner verändert?
Wenn ja, wie?

Im Workshop „Verhaltensauffälligkeiten“ wurde als mögliche Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten gesagt, diese seien vor allem Ausdruck von sozialen Bedingungen (z.B. Gruppengröße; Angebot an Beschäftigungsmöglichkeiten; Kontakt mit anderen, etc.). Teilen Sie diese Auffassung? Wenn ja warum? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Kommunikation“ wurden u.a. für den Bewohner Marc neue Kommunikationsmöglichkeiten erarbeitet (z.B. die Gegenstände, die er mit in die Ateliers nimmt). Können Sie sich vorstellen, dass dies auch mit anderen BewohnerInnen der Gruppe möglich ist? Wenn ja, wie? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Lebensgeschichten - Biographiearbeit“ wurde versucht, genauer in die Lebensgeschichte von Marc hinein zu sehen und dort Gründe für sein So-Sein zu finden. Halten Sie diese Methode für wichtig? Wenn ja, warum? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Lebensraumgestaltung“ wurde u.a. die aktuelle Wohnsituation in der Gruppe analysiert und mögliche Veränderungen aufgeschrieben. Was war dabei wichtig für Sie?

zu den anschließenden Beobachtungen:

Nach den Workshops wurde der Gruppenalltag und die Tätigkeit von Marc in zwei Ateliers unter bestimmten Kriterien (Kommunikation; Fremdbestimmung; Selbstbestimmung; Umgang der Bewohner mit Material) beobachtet. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

Die Beobachtungen wurden dokumentiert (schriftlich und auf Video) und gemeinsam mit allen MitarbeiterInnen ausgewertet. Wie würden Sie abschließend diesen Prozess beurteilen?

abschließende Einschätzungen:

Glauben Sie, dass Ergebnisse des Projektes (z.B. Ideen zur Kommunikation mit den BewohnerInnen; Anregungen zur Gestaltung ihres Lebensraumes, etc.) auch für andere Gruppen des Institutes St. Joseph von Bedeutung wären? Wenn ja, warum?

Hat das Projekt Ihre tägliche Arbeit in einzelnen Bereichen verändert? Wenn ja, wo und wie?

Was hat Ihnen bei der Durchführung des Projektes gefehlt?

Wie würden Sie das Projekt zusammenfassend und abschließend beurteilen?

Aufzeichnung (vgl. 7.1.5)

teils mittels eines Diktiergerätes

teils durch Mitschrift (protokollarisch)

7.2 Ablaufmodell der Auswertung der Problemzentrierten Interviews

Im Folgenden wird die Auswertung der durchgeführten Problemzentrierten Interviews dokumentiert. Dabei orientieren wir uns am Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2003).

7.2.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse

Nach der Durchführung der Problemzentrierten Interviews fand der Autor in der Qualitativen Inhaltsanalyse ein geeignetes Instrumentarium zur Auswertung des gewonnenen Materials:

„Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (MAYRING 1999,91).

Unser Material, die fünf durchgeführten Problemzentrierten Interviews, ist in einem Kommunikationsprozess gewonnen worden. Während des gesamten Fortbildungs- und Beratungsprojekts gab es eine große Anzahl von Kommunikationsprozessen, die wir hier z.T. nicht in dieser Breite thematisiert und streng ausgewertet haben (z.B. das Videomaterial; die Beobachtungsprotokolle).

Wir glauben aber, dass die hier ausgewerteten Interviews exemplarisch für den gesamten Prozess des Projekts stehen können, zumal sie reflexiven und zusammenfassenden Charakter haben.

Da die Inhaltsanalyse immer Kommunikation zum Gegenstand hat (vgl. MAYRING 2003, 12), erschien uns diese Methode sehr geeignet, zum einen die kommunikativen Prozesse der Interviews selbst, zum anderen aber auch die dort thematisierten kommunikativen Prozesse aus dem gesamten Beratungsprojekt (z.B. die Dynamik der Workshops, der Beobachtungen, der Auswertungsgespräche) zu erfassen.

7.2.1.1 Spezifika der Inhaltsanalyse und ihre Widerspiegelung in unserer Auswertung

Wenngleich eine Definition dessen, was die Qualitative Inhaltsanalyse ausmacht, schwierig, nicht einheitlich und oft schillernd ist, nennt MAYRING (2003, 12) einige *Spezifika* der Inhaltsanalyse, die wir im Folgenden unter dem Aspekt ihrer Widerspiegelung in unserem Auswertungsprozess der Problemzentrierten Interviews betrachten möchten (vgl. ebd.):

1. Wie bereits angemerkt, hat die Inhaltsanalyse immer *Kommunikation* zum Gegenstand. In unserem Fall sind dies kommunikative Prozesse während der Interviewsituation bzw. dort thematisierte kommunikative Prozesse während des gesamten von uns durchgeführten Fortbildungs- und Beratungsprojekts.

2. Die Inhaltsanalyse arbeitet mit *Material*, das analysiert wird. In unserem Fall handelt es sich um durchgeführte, transkribierte und protokollierte, d.h. in Text gefasste Interviews und somit um eine Form der von MAYRING (ebd.) beschriebenen *fixierten* Kommunikation.

3. Die Inhaltsanalyse geht *systematisch* vor. Unser konkretes Ablaufmodell soll das verdeutlichen (vgl. 8.2.8). Es handelt sich demnach nicht um eine „impressionistische Ausdeutung des zu analysierenden Materials“ (ebd.), sondern um eine Vorgehensweise, die das Material systematisch bearbeitet, zusammenfasst und interpretierbar macht.

4. Systematisch meint in diesem Zusammenhang, dass sich an Regeln orientiert wird. Diese *Regelgeleitetheit* macht unsere Auswertung für Dritte transparent, dient also der geforderten intersubjektiven Nachprüfbarkeit. Die von uns angewendeten Regeln werden im weiteren Verlauf genauer benannt.

5. Die Analyse soll darüber hinaus auch an einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung orientiert, also *theoriegeleitet* sein. Unser Theoriehintergrund wurde bereits in Teil I der vorliegenden Arbeit ausgearbeitet (Konzeptionen des De-Institutionalisierens), fand in dem von uns durchgeführten und dokumentierten Fortbildungs- und Beratungsprojekt Berücksichtigung (Umsetzungsmöglichkeiten des De-Institutionalisierens) und mündet in der Leitfrage der Auswertung, inwieweit die in dem Projekt vorgestellten Inhalte Bedeutung für die alltägliche berufliche Praxis der Mitarbeiterinnen des *Instituts* haben (Perspektiven des De-Institutionalisierens). „Theoriegeleitetheit bedeutet dabei nicht Abheben von konkretem Material in Sphären der Unverständlichkeit, sondern heißt Anknüpfen an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand“ (MAYRING 2003, 12).

6. Nach MAYRING (ebd.) will die Inhaltsanalyse „durch Aussagen über das zu analysierende Material *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen*, Aussagen über den „Sender“ (z.B. dessen Absichten), über Wirkungen beim „Empfänger“ o.ä. ableiten“ (ebd.). Bezogen auf unser Vorgehen kann das bedeuten, dass wir durch die Analyse der kommunikativen Prozesse, die während eines Projekts aus dem Themenfeld des „De-Institutionalisierens“ entstanden und fixiert worden sind, Rückschlüsse zu ziehen in der Lage sind, die kommunikative Prozesse beschreiben, die für ein solches Projekt förderlich oder hinderlich sind.

7.2.2 Festlegung des Materials

Wir haben uns zur Beantwortung der o.g. zentralen Frage dazu entschlossen, alle fünf durchgeführten Interviews für die Qualitative Inhaltsanalyse zu nutzen. Für die Fragestellung ergeben sich aus jedem der durchgeführten Interviews sehr interessante Teilaspekte, die wir in die Analyse miteinbeziehen möchten.

7.2.3 Analyse der Erhebungssituation

Die Problemzentrierten Interviews wurden wie bereits beschrieben (vgl. 8.1.4) nicht vom Autor selbst durchgeführt, sondern von Studierenden der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Die Studierenden kannten sowohl die Bewohner der Gruppe durch vorherige Teilnahme an den Beobachtungen und waren auch den befragten Mitarbeiterinnen bekannt.

Der Autor hat auf die Durchführung der Problemzentrierten Interviews bewusst verzichtet, da er selbst die Workshops, die in den Interviews einen breiten Raum einnahmen, konzipiert und geleitet hat.

Zudem hielten wir es generell für nicht angebracht, von den beteiligten Mitarbeiterinnen zusammenfassende Einschätzungen in Anwesenheit des Autors zu erhalten.

Somit wurde jeweils eine Mitarbeiterin der Gruppe *Windmühle* von einer Studentin befragt. Alle Interviews wurden in einem separaten Raum innerhalb der Räumlichkeiten der Gruppe durchgeführt und alle wurden am gleichen Tag erhoben.

7.2.4 Formale Charakterisierung des Materials

Zur Formalen Charakterisierung des Materials gelten die bereits an anderer Stelle gemachten Ausführungen (vgl. 7.1.5).

Interview 1 ist in seiner transkribierten Form separat dokumentiert, Interview 2 (Protokoll) ebenso, lediglich die interviewten Personen 3, 4 und 5 sind in Interview 3 jeweils unter einer Frage zusammengefasst worden.

Bei der Transkription der Interviews wurde darauf geachtet, die aufgezeichneten Inhalte möglichst authentisch wiederzugeben, dialektale Einflüsse wurden nicht dokumentiert.

7.2.5 Bestimmung der Analyserichtung

Bei der Bestimmung der Analyserichtung des Materials geht es darum herauszufinden, „was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte“ (MAYRING 1983, 45). Die Fragestellung der Analyse muss geklärt und „theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert“ (ebd., 47) sein.

In Bezug auf unsere Auswertung kann somit folgende Fragestellung formuliert werden:

Fragestellung:

- Ist aus den Antworten der Befragten zu erkennen, dass ihnen das Beratungs- und Fortbildungsprojekt für ihren beruflichen Alltag neue Impulse bringen konnte?

Als Unterfragestellungen, haben wir uns zu folgenden Formulierungen entschlossen:

Unterfragestellungen:

- Wie sehen diese Impulse aus?
- Welche konkreten Anregungen haben sich daraus ergeben?
- Welche neuen Perspektiven haben sich für die Befragten aufgetan?
- Sind diese Impulse und Perspektiven dem Thema „De-Institutionalisieren“ zu subsumieren?

7.2.6 Festlegung der Analysetechnik

Wir haben uns bei unserer Vorgehensweise für die zusammenfassende Inhaltsanalyse entschieden. Nach MAYRING (2003, 58) ist es Ziel dieser Form der Analyse „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“.

7.2.7 Festlegung der Analyseeinheiten

Als erster Schritt im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurden die Analyseeinheiten festgelegt. Dazu zählen drei Typen von Einheiten:

1. Kodiereinheit: Festlegung, was der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet wird
2. Kontexteinheit: Festlegung, was der größte Textbestandteil ist, der unter eine Kategorie fallen darf
3. Auswertungseinheit: Bestimmung, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden

In Bezug auf unser Vorhaben haben wir diese Analyseeinheiten wie folgt beschrieben:

1. Kodiereinheit (min.): Proposition, d.h. das, was in einem Satz der Befragten als ausgedrückter Gedankengang bezeichnet werden kann;
2. Kontexteinheit (max.): Alles Material der jeweiligen Frage;
3. Auswertungseinheit: Jeweils alle Antworten der 5 Befragten zu einer Frage des jeweiligen Themenblocks.

7.2.8 Paraphrasierungen

Bei dem nun folgenden Schritt der Paraphrasierungen wurden jeweils alle Antworten der fünf Befragten zu einem Themenblock (z.B. Motivation) knapp, auf den Inhalt beschränkt und in einer beschreibenden Form umgeschrieben. Dabei wurde versucht, „nichtinhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile fallen[zu]lassen“ (MAYRING 2003, 61). Ebenso wurde darauf geachtet, die Paraphrasen auf einer einheitlichen Sprachebene zu formulieren (vgl. ebd.) und sie herauszuschreiben:

Aus der transkribierten Aussage einer Befragten im Interview (Interview 1) bezüglich der persönlichen Motivation zur Teilnahme an dem Projekt

„Weil ich finde, die Informationen, die hier angeboten werden, sind immer interessant, für die Arbeit, man lernt immer was dabei, man lernt immer was dazu, die ich mitgemacht habe“

und der Antwort auf die Ad-Hoc-Frage der Interviewerin, ob sie schon mehrere Workshops mitgemacht habe

„Ja, zwei. Ich hab immer was dazu gelernt“

wurden die Paraphrasen

‘man lernt immer was dabei’;

‘man lernt immer was dazu’;

‘ich hab immer was dazu gelernt’.

Auf gleiche Art und Weise wurde mit allen Antworten der Befragten zu der jeweiligen Frage eines im Leitfaden festgelegten Themenblocks verfahren (vgl. die tabellarische Übersicht der Analyseschritte im Anhang).

Themenblöcke waren:

1. **Motivation**
2. **zeitlicher Rahmen**
3. **Workshops: am besten gefallen**
4. **Workshops: weniger gefallen**
5. **Workshop Menschenbilder**
6. **Workshop Verhaltensauffälligkeiten**
7. **Workshop Kommunikation**
8. **Workshop Lebensgeschichten**
9. **Workshop Lebensraumgestaltung**
10. **Videoanalyse**
11. **Bedeutung (des Projekts) für andere Gruppen (des Instituts)**
12. **Veränderungen in der täglichen Arbeit**
13. **was gefehlt hat**
14. **abschließende Beurteilung**

7.2.9 Generalisierung, erste Reduktion und erstes Kategoriensystem

In einem nächsten Schritt ging es zunächst um die Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus:

Bezogen wiederum auf den Themenblock ‘Motivation’ wurden hier in einer ersten Reduktion alle Aussagen zum Themenfeld *Lernen* generalisiert. Dabei konnten, beispielhaft bezogen auf den Themenblock ‘Motivation’, folgende Generalisierungen festgehalten werden:

‘man lernt weiter’;

‘man lernt Neues’;

‘man lernt kontinuierlich’.

Dies geschah gemäß der vorher festgelegten Auswertungseinheit Schritt für Schritt anhand aller Interviews und mündete, hier nochmals beispielhaft am Themenblock ‘Motivation’ wiedergegeben, in folgenden Kategorien der ersten Reduktion:

K1: Motivationen waren:

- weiter zu lernen
- Neues zu lernen
- kontinuierlich zu lernen
- Theorie und Praxis zu verbinden
- Neugierde
- persönliche Entwicklung

K2: darüber hinaus:

- Urteil eines Außenstehenden
- Kommunikation zwischen den verschiedenen Diensten der Einrichtung

Diese Vorgehensweise wurde anhand aller 14 Themenblöcke in gleicher Art und Weise angewendet, so dass am Ende der ersten Reduktion 18 Kategorien entstanden waren, die im Anhang dokumentiert sind.

7.2.10 Zweite Reduktion und zweites Kategoriensystem

Bevor in einem zweiten Durchgang die 18 entstandenen Kategorien erneut generalisiert, reduziert und zu einem abschließenden Kategoriensystem zusammengefasst wurden, fand zunächst eine Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems (die 18 gewonnenen Kategorien) am Ausgangsmaterial statt. Hier konnte festgestellt werden, dass „die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial [die Aussagen in den transkribierten bzw. protokollierten Interviews; E.W.] noch repräsentieren“ (MAYRING 2003, 61).

Nach dieser Rücküberprüfung wurden die neu gewonnenen 18 Kategorien erneut generalisiert und zu einem neuen, allgemeineren und knapperen Kategoriensystem (vgl. ebd.) zusammengeschrieben (zur genauen Vorgehensweise vgl. die tabellarische Übersicht der zweiten Reduktion im Anhang).

Folgendes Kategoriensystem, bestehend aus nun sieben Kategorien (K1' - K7'), stand am Ende dieses zweiten Analysedurchgangs und bildet das Kategoriensystem, das uns nun als Grundlage für die eigentliche Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung dient (vgl. 7.3):

K1' Motivation zur Teilnahme war:

- Sich weiterbilden
- Die Meinung eines Außenstehenden einholen
- Die Kommunikation innerhalb des Teams intensivieren

K2' äußerer Rahmen des Projekts:

Unterschiedliche Wahrnehmung bezüglich der Dauer (zu lang; gerade richtig; weitermachen)
 Betonung der Schwierigkeit der Organisation

K3' als gut bewertet wurden Workshops:

Die praxisorientiert empfunden wurden
 Die konkrete Umsetzungs- od. Veränderungsmöglichkeiten boten
 Die bewohnerzentriert waren

als nicht gut bewertet wurden Workshops

Die als zu theoretisch empfunden wurden
 Die methodisch nicht auf das Team ausgerichtet waren

K4' Workshops:

Mitarbeiterinnen sehen Veränderungen

In der Art und Weise ihres Zugangs auf Bewohner
 In der Art und Weise ihrer persönlichen Sichtweise auf die Bewohner
 In ihrem eigenen Verhalten im Dienst
 In ihrer Kommunikationsfähigkeit unter Kolleginnen
 In der Kommunikationsfähigkeit der Bewohner
 In der Bewertung bestimmter Verhaltensmuster der Bewohner
 In den Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Wohnumfeldes der Bewohner

K5' Video:

Erlaubte kritische und differenzierte Sicht auf eigene Arbeit und Verhalten der Bewohner
 Trug zu intensiver Kommunikation im Team bei
 Löste Wunsch aus, dies auszuweiten auf alle Bewohner

K6' Projektidee ist ausweitbar auf andere Gruppen des Instituts

Weil dort auch Bedarf gesehen wird
 Weil es dort Verbesserungen bringen könnte
 Weil es dort zu Veränderungen im Kleinen anregt
 Weil es den Austausch im Team fördert

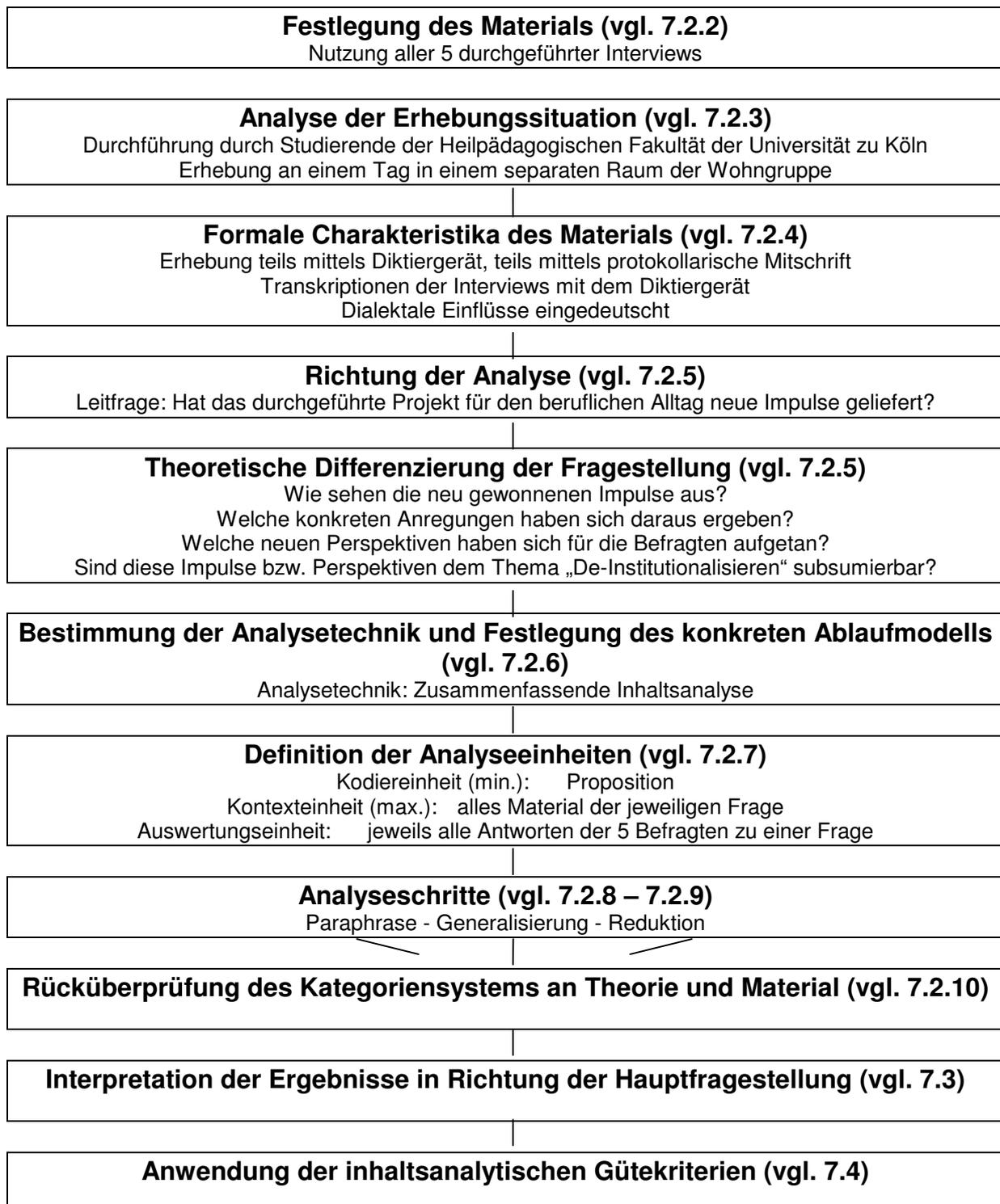
K7' Gesamturteil / Resümee

Projekt hat eine Reihe von konkreten Veränderungsmaßnahmen hervorgebracht
 Projekt hat sehr unterschiedlich auf Mitarbeiterinnen gewirkt
 Generell: höhere Beachtung der individuellen Bedürfnisse der Bewohner

Vermisst wurde anfangs Praxisbezug
 Später wurde intensivere Anwesenheit des PL gewünscht
 Realistischere Einschätzung der Bewohner seitens des PL gewünscht
 Teilweise Wunsch nach mehr Theorie

Gesamtkonzept, Methoden, Inhalte, Gesprächskultur und Impulse für Zukunft werden positiv bewertet
 Einfluss der Workshops auf Verhalten eines best. Bewohners und der zeitl. Rahmen werden kritisch beurteilt

7.2.11 Graphische Darstellung des Ablaufmodells



7.3 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Hauptfragestellung

Im Folgenden möchten wir nun die durch die Qualitative Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse in Bezug setzen zu den von uns im Ablaufmodell der Auswertung festgeschriebenen Fragestellungen bezüglich der Richtung unserer Analyse bzw. bezüglich der theoretischen Differenzierung dieser Fragestellung.

Die Richtung der Analyse hatten wir unter die Fragestellung „Ist aus den Antworten der Befragten zu erkennen, dass ihnen das Beratungs- und Fortbildungsprojekt für ihren beruflichen Alltag neue Impulse bringen konnte?“ gefasst.

Die theoretische Differenzierung dieser Fragestellung wurde von uns mittels folgender Unterfragen ausgestaltet:

- Wie sehen diese Impulse aus?
- Welche konkreten Anregungen haben sich daraus ergeben?
- Welche neuen Perspektiven haben sich für die Befragten aufgetan?
- Sind diese Impulse und Perspektiven dem Thema „De-Institutionalisieren“ zu subsumieren?

Insgesamt kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Beratungs- und Fortbildungsprojekt für den beruflichen Alltag der beteiligten Mitarbeiterinnen neue Impulse bringen konnte. Wir möchten dies nun differenziert anhand der Unterfragestellungen nachweisen und kommentieren:

7.3.1 Neue Impulse

Zunächst soll stichwortartig herausgestellt werden, wie die neu gewonnenen Impulse umschrieben werden können. Hier orientieren wir uns an dem erarbeiteten Kategoriensystem der zweiten Reduktion unserer Analysephase.

Wie sehen die neu gewonnenen Impulse aus?

- Weiterbildung
- Öffnung nach Außen
- „Veränderung ist möglich“
- Bewohnerzentrierung
- Bedeutung des individuellen Zugangs
- Bedeutung des eigenen Blicks
- Bedeutung von Kommunikation (im Team/mit Bewohnern)
- Zusammenhang von Biographie und Verhalten
- Bedeutung des individuellen Lebens- /Wohnumfeldes
- Bedeutung der gezielten Beobachtung der Bewohner

Zum Stichwort *Weiterbildung* kann festgehalten werden, dass die befragten und am Projekt beteiligten Mitarbeiterinnen ihren eigenen Lernprozess innerhalb des Projektes als neuen Impuls wahrgenommen haben. Sie haben das Lernen, das Weiterlernen und das Sich-Fort-Bilden als Chance wahrgenommen, jenseits des Gruppenalltags selbstreflexive Prozesse durchzumachen.

Mit dem Stichwort *Öffnung nach Außen* ist zweierlei gemeint: Zunächst wurde es als positiver und neuer Impuls angesehen, dass eine außenstehende Person sich für die Belange dieser Gruppe in dieser Einrichtung interessiert und man sich somit öffnen konnte. Dieses Wagnis ist man miteinander eingegangen, obwohl zu Beginn des Projekts nicht absehbar sein konnte, wie dieser Prozess letztlich verläuft.

Zum anderen war der Gruppe von Beginn an klar, dass die Ergebnisse des gemeinsamen Arbeitsprozesses im Rahmen der vorliegenden Dissertation einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollten. Dies bedeutet eine weitere Öffnung nach außen, die positiv bewertet worden ist.

Unter den Slogan *„Veränderung ist möglich“* soll ein Impuls gefasst werden, der aus der Erkenntnis der Beteiligten resultiert, dass Veränderungsprozesse innerhalb einer bestehenden Einrichtung bzw. Gruppe grundsätzlich immer möglich sind. Die vielen kleinen Schritte, die man zusammen erarbeitet hat und die als Veränderungsprozesse erkannt und beschrieben worden sind, liefern hierfür Zeugnis ab (vgl. auch nächste Unterfrage).

Obwohl schon vor Beginn des Projekts ein individueller Zugang zu den einzelnen Bewohnern gesucht wurde, hat das Projekt den Fokus in der täglichen Arbeit hin auf ein Mehr an *Bewohnerzentrierung* gelenkt. Fast alle Befragten bzw. Beteiligten gaben an, dass ihnen durch das Projekt die Notwendigkeit eines individuellen und bewohnerzentrierten Zugangs deutlicher geworden ist.

Eng verbunden damit ist der Impuls der *Bedeutung des individuellen Zugangs*. Die Inhalte des Projekts haben an vielen Stellen den Blick der Mitarbeiterinnen auf die Unterschiedlichkeit ihrer Bewohner geschärft: In Bezug auf die Inhalte des Workshops „Menschenbilder“ z.B. erläutert dies eine Mitarbeiterin wie folgt: *„...der Workshop insgesamt (...) ... hat mir doch klarer gemacht, dass ich noch mehr auf jeden Einzelnen eingehen soll und muss (...) jeder Einzelne zählt, jeder Einzelne ist anders und jeder braucht (...) besondere Zuwendung“* (vgl. Interview 1 im Anhang).

Erweitert wird dieser Impuls durch die *Bedeutung des eigenen Blicks*. Hier zeigt sich, dass die Befragten ihre eigene Rolle bezüglich Zuschreibungen, aber auch bezüglich des Erkennens von Kompetenzen erkannt haben und dies in den Workshops auch reflektieren konnten: *„Jetzt mittlerweile frage ich auch jeden, wo ich am Anfang auch nicht gedacht hätte, der hätte nie gesagt, was er aufs Butterbrot haben will, aber weil er dann auch von den andern Arbeitern gefragt wurde jetzt ist er soweit, dass er sagt, was er aufs Butterbrot will“* (vgl. Interview 1 im Anhang).

Die *Bedeutung von Kommunikation* innerhalb des Teams und mit den Bewohnern, scheint einer der bedeutsamsten Impulse zu sein, der von allen Befragten für sehr wichtig erachtet wurde.

So ist von den Befragten die Möglichkeit, sich im Team und in einer ruhigen Atmosphäre Gedanken über die eigene Arbeit und die Bewohner zu machen, positiv bemerkt worden: Die Aussage *„das Gespräch unserer Gruppe hat mir gut gefallen“*, fasst dies sehr prägnant zusammen (vgl. Interview 1 im Anhang). In Bezug auf die Gespräche während des Workshops „Lebensgeschichten“ merkt eine Mitarbeiterin an *„bisher hat sich noch niemand die Zeit genommen über solche Sachen zu reden“* (vgl. Interview 2 im Anhang) und beleuchtet damit die Wichtigkeit kommunikativer Prozesse innerhalb eines Teams noch genauer.

Zusammengefasst kann dies in folgendem Zitat wiedergegeben werden: *„Die Anregung zum Nachdenken, das darüber Reden und der Austausch, das war sehr gut.“*

Wir hatten auch endlich mal Zeit für Diskussionen und dafür uns einmal im Monat zusammen zu setzen“ (vgl. Interview 3 im Anhang).

Die Bedeutung der Kommunikation mit den Bewohnern war Gegenstand eines Workshops und wurde im Nachhinein als wichtiger Impuls beschrieben. Eine Möglichkeit der Ausweitung bereits vorhandener Kommunikationshilfen für die Bewohner wird von allen Befragten gesehen: *„Man könnte das glaube ich mal probieren“ (vgl. Interview 1 im Anhang) oder „grundsätzlich ausprobieren kann man das mit jedem Bewohner“ (vgl. Interview 2 im Anhang).*

Der Impuls, der den *Zusammenhang von Biographie und Verhalten* benennt, scheint ebenfalls von signifikanter Bedeutung während des Projekts und darüber hinaus zu sein. Der Workshop zum Thema *„Lebensgeschichten“*, in dessen Verlauf auch exemplarisch der Versuch einer Rehistorisierung eines ausgewählten Bewohners getätigt wurde, legt dafür Zeugnis ab: *„Die Biographiearbeit ermöglicht es, für manche Verhaltensweisen eine Begründung zu finden“ (vgl. Interview 2 im Anhang) oder „Man kann das ‘Heute’ nicht verstehen, wenn man das ‘Gestern’ nicht kennt“ (vgl. Interview 5 im Anhang).*

Der Impuls *Bedeutung des individuellen Lebens-/Wohnumfelds* erscheint nach der Auswertung der Interviews ebenfalls von hoher Bedeutung für die Mitarbeiterinnen. Die Analyse der Lebens- und Wohnsituation in der Gruppe führte zu neuen Ideen, konkreten Anregungen (s.u.) und kann perspektivisch erheblichen Verbesserungen für die Bewohner bringen: *„... dass das halt angesprochen wurde weil sonst hat sich auch niemand getraut das zu sagen. Dass da mal ein paar Sachen verändert werden hier zum Beispiel neue Bettwäsche mal für die zu kaufen, Erwachsenenbettwäsche (...). Ja und was ich auch wichtig fände, dass die Bewohner ihre Zimmer nutzen können. (...) das jeder wirklich sein persönliches Zimmer hätte mit seinen persönlichen Sachen drin und da rein und raus kann wie er Lust hat“ (vgl. Interview 1 im Anhang).*

Letztlich wäre der Impuls *Bedeutung der gezielten Beobachtung der Bewohner* zu nennen. Die gezielten Beobachtungen, die mittels der teilnehmenden Beobachtungen gewonnen und dokumentiert wurden, sind im normalen Gruppenalltag kaum möglich. Umso mehr war die gemeinsame Auswertung dieser Beobachtungen durch den Projektleiter und die Mitarbeiterinnen von Bedeutung, weil hier in Ruhe und mit Distanz das eigene Verhalten, das Verhalten der Bewohner und eventuelle Veränderungspotentiale herausgearbeitet werden konnten: *„..., da habe ich Sachen gesehen, da steh ich voll dahinter wie das bei uns abläuft, da kann ich sagen, das ist richtig so, wie wir das machen, und bei anderen Sachen dann, die habe ich dann gesehen, wo ich echt gedacht hab, da müsste man aber was ändern. (...) ..., so musste praktisch jeder von uns mal so über seine Methoden nachdenken und auch noch mal gezwungen darüber nachzudenken was man vielleicht falsch macht, was man ändern kann“ (vgl. Interview 1 im Anhang).*

7.3.2 Konkrete Anregungen

Neben den oben beschriebenen neuen Impulsen, die wir mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet haben, sind eine Reihe von konkreten Anregungen entstanden, die wir hier stichwortartig wiedergeben möchten:

Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen

Aus den Aussagen der Befragten ist der Wunsch erkennbar, die vorhandenen Kommunikationshilfen für die einzelnen Bewohner auszuweiten. Die Schwierigkeit, dies für alle Bewohner durchzuführen wurde erkannt. Dabei kann man festhalten, dass je schwerer die Behinderung eingeschätzt wird, die Möglichkeiten, neue Kommunikationshilfen zu finden, auch schwieriger eingeschätzt werden: *„Wahrscheinlich haben die Leute in unserer Gruppe zu schwere Behinderungen“* (vgl. Interview 3 im Anhang).

Jedoch wurden die Kommunikationshilfen, die exemplarisch für einen Bewohner entwickelt wurden, als Bereicherung angesehen und die Bereitschaft, dies prinzipiell auch für die anderen Bewohner zu versuchen, geäußert.

Rehistorisierung der Bewohner

Die Methode der Rehistorisierung wurde ebenfalls exemplarisch für einen Bewohner angewandt (vgl. 5.4). Eine konkrete Anregung nach der Durchführung der Workshops bestand darin, dies auch für alle anderen Bewohner durchzuführen.

Altersgerechte Zimmergestaltung

Eine weitere, sehr konkrete und im alltäglichen Gruppengeschehen auch als durchführbar bewertete Anregung war die, bei einer zukünftigen Gestaltung der Zimmer der Bewohner, deren Alter und erkennbare Vorlieben stärker zu berücksichtigen. Da ein Großteil der Mitarbeiterinnen die Bewohner noch als Kinder kennen gelernt hat, ist dieser Blick im Lauf der Zeit etwas in den Hintergrund geraten. Da sich die Bewohner aber im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter befinden, wurde diese Sichtweise nun wieder aktuell und ein Handlungsbedarf wurde erkannt. Darüber hinaus wurde dies in engem Zusammenhang mit der Kommunikationsfähigkeit der Bewohner bzw. mit den Möglichkeiten, deren eigene Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen, gesehen: *„Es ist natürlich eine Schwierigkeit herauszufinden, ob der Bewohner die Micky Maus Bettwäsche vielleicht gerade ganz toll findet“* (vgl. Interview 2 im Anhang).

Anschaffung persönlicher Gegenstände

Bei der gemeinsamen Analyse der Lebens- und Wohnsituation der Bewohner wurde festgestellt, dass persönliche Gegenstände in nur unzureichender Form vorhanden sind. Dies hängt wiederum sehr eng mit der Kommunikationsfähigkeit der Bewohner und der Mitarbeiterinnen zusammen. Als konkrete Anregung wurde daher festgehalten, die Anzahl und die individuelle Bezogenheit von persönlichen Gegenständen neu zu überdenken: *„..., dass persönliche Gegenstände (Familienfotos, etc.) mit in den Zimmern sind und Bilder an die Wand gehängt werden, was zum Teil jetzt auch schon gemacht wird“* (vgl. Interview 2 im Anhang).

Videodokumentation aller Bewohner

Mit dieser konkreten Anregung ist gemeint, die Bewohner vor allem in ihren Tätigkeiten außerhalb der Gruppe (in den Ateliers) mittels Videoanalysen zu beobachten, dies gemeinsam auszuwerten und daraus eventuell Veränderungsbedarfe abzuleiten. Im durchgeführten Projekt wurde dies exemplarisch nur anhand eines ausgewählten Bewohners durchgeführt (vgl. Punkt 6): „*Es wäre schön, wenn man auch noch andere Bewohner filmen und beobachten könnte*“ (vgl. Interview 3 im Anhang).

Projektidee ist ausweitbar auf andere Gruppen (des Instituts)

Bei dieser konkreten Anregung könnten die Mitarbeiterinnen der Gruppe *Windmühle*, die an dem Fortbildungs- und Beratungsprojekt in ihrer Gruppe teilgenommen haben, als Multiplikatoren wirken. Alle Befragten gaben an, dass sie sich vorstellen können, dass die Inhalte und Methoden des Projekts auch für die übrigen Gruppen des *Instituts* von Bedeutung sein können. Die vom Projektleiter im unmittelbaren Anschluss an das Projekt erstellte Zusammenfassung der Inhalte der Workshops (vgl. WEBER 2002) ist den anderen Gruppen des *Instituts* zugänglich gemacht worden.

7.3.3 Neue Perspektiven

Bei der Formulierung neuer Perspektiven für die Mitarbeiterinnen und Bewohner der Gruppe *Windmühle* möchten wir uns auf drei Punkte beschränken, die gewissermaßen den Kern aus den benannten Impulsen und Anregungen bilden:

1. Ausweitung des kommunikativen Repertoires der Bewohner
2. Bewohnerzentrierte Gestaltung der Wohngruppe nach dem Umzug
3. Gezielte Beobachtung unverständlicher Verhaltensweisen der Bewohner

Bezüglich der Ausweitung des kommunikativen Repertoires der Bewohner ist festzuhalten, dass dies für nahezu alle Bereiche ihres Lebens in der Gruppe von Bedeutung ist. Zum einen kann anhand ausgeweiteter Kommunikationshilfen eine bessere Einschätzung der Bedürfnisse und Wünsche der Bewohner geschehen. Das kann sich auf die Anschaffung persönlicher Gegenstände und auch auf die Gestaltung der Zimmer auswirken. Darüber hinaus ist dies insbesondere für das Interpretieren von Verhaltensweisen, die (noch) unverständlich sind, von großer Bedeutung.

Da zum Zeitpunkt der Durchführung des Projekts für die Gruppe ein Umzug in Planung war, stand eine bewohnerzentrierte Gestaltung der Wohngruppe im Vordergrund der Arbeit in dieser Gruppe. Hier konnte eine Vielzahl von konkreten Anregungen, die allesamt bewohnerzentriert waren, gefunden werden.

Eng verwoben mit dem Wunsch nach der Ausweitung des kommunikativen Repertoires und einer Bedürfniserkennung bezüglich der Gestaltung der Wohngruppe, ist die gezielte Beobachtung unverständlicher Verhaltensweisen der Bewohner. Wann treten sie auf? In welchem Umfang treten sie auf? Wie kann man ihnen entgegenwirken? Was ist hier erfolgreich, was weniger? Diese Fragen sind in Verbindung mit gezielten Beobachtungen zu stellen, um noch unverständliche Verhaltensweisen verstehbar zu machen.

7.3.4 Subsumierbarkeit zum Thema „De-Institutionalisieren“

In Teil I der vorliegenden Arbeit hatten wir, in Anlehnung an DÖRNER (1998c), neun Kriterien herausgearbeitet, die grundlegend für De-Institutionalisierungsprozesse sind. Die Kriterien waren:

- Sich Zeit lassen
- Qualität der Arbeit in den Institutionen neu gestalten
- Die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig machen
- Um-Schreiben von Kranken- in Lebensgeschichten
- Rehistorisierung wagen
- Abbau von Gewaltverhältnissen
- Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen
- Neue Formen des Wohnens ermöglichen
- Arbeit/Tätigkeit ermöglichen

In Bezug auf das von uns durchgeführte Projekt stellen wir uns an dieser Stelle die Frage, inwieweit die von uns erarbeiteten Ergebnisse dem Thema „De-Institutionalisieren“ und den oben aufgestellten Kriterien subsumierbar sind. Dies an den Schluss unserer Interpretation zu stellen, ist uns ein wichtiges Anliegen, da das durchgeführte Fortbildungs- und Beratungsprojekt ausdrücklich um den Themenkomplex des „De-Institutionalisierens“ herum konzipiert worden ist. Darüber hinaus soll bereits hier deutlich werden, was zu Projekten des „De-Institutionalisierens“ unabdingbar dazu gehört und was eventuell übertragbar und verallgemeinerbar für vergleichbare Projekte sein kann.

7.3.4.1 *Sich Zeit lassen*

Zu dem ersten Kriterium *Sich Zeit lassen*, möchten wir zunächst zwei Aspekte zählen, die aus den Kategorien der Qualitativen Inhaltsanalyse der Problemzentrierten Interviews gewonnen wurden:

- Weiterbildung
- Bedeutung von Kommunikation (im Team/mit den Bewohnern)

Wir möchten betonen, dass mit dem Kriterium *Sich Zeit lassen* nicht gemeint ist, den Prozess des De-Institutionalisierens quasi sich selbst zu überlassen nach dem Motto *Kommt-Zeit-Kommt-Rat*. Vielmehr ist hier gemeint, diesen Prozess nicht gewaltsam in eine Institution hineinzutragen, sondern abzuwägen, was die ersten Schritte sein müssen, wie der Prozess durchgeführt werden sollte und wie er nachgearbeitet werden kann.

Bezogen auf den Aspekt *Weiterbildung* kann das bedeuten, dass ein De-Institutionalisierungsprozess immer flankiert sein muss von themenrelevanten Fort- und Bildungsmaßnahmen für alle Beteiligten. Unser Projekt stellt hier einen kleinen, jedoch exemplarischen Beitrag dar. De-Institutionalisieren bedeutet auch, sich weiterzubilden, Neues an sich heran zu lassen, sich zu reflektieren und Überkommenes kritisch zu hinterfragen.

Bezogen auf den Aspekt der *Bedeutung von Kommunikation* (für ein Team und für die Bewohner) kann das darüber hinaus bedeuten, dass die kommunikativen Prozesse, die sich während eines De-Institutionalisierungsprozesses ergeben, kritisch begleitet und evaluiert werden müssen. Wir haben dies teils mit den teilnehmenden Beobachtungen und deren gemeinsamer Auswertung im Team, teils mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse der Problemzentrierten Interviews getan. Wichtig erscheint uns hierbei, dass diese kommunikativen Prozesse in einem Klima des gegenseitigen Respektierens und Vertrauens ablaufen müssen, um zu vermeiden, dass man sich bloß mit dem Gefühl 'einmal darüber geredet zu haben' zufrieden gibt.

7.3.4.2 Qualität der Arbeit in den Institutionen neu gestalten

Auch bezüglich dieses Kriteriums möchten wir zunächst einige Aspekte, die sich wiederum aus den gewonnenen Kategorien ableiten, nennen, um dann jeden dieser Aspekte näher zu betrachten:

- Weiterbildung
- Öffnung nach Außen
- „Veränderung ist möglich“
- Bewohnerzentrierung
- Bedeutung des individuellen Zugangs
- Bedeutung des eigenen Blicks
- Bedeutung der gezielten Beobachtung der Bewohner
- Projektidee ist ausweitbar auf andere Gruppen des *Instituts*

Zu einer Neugestaltung der Qualität der Arbeit in einer Institution möchten wir wiederum unabdingbar den Aspekt von gezielten *Weiter- und Fortbildungsprogrammen* zählen. Denn zu einer Verbesserung von Qualität zählt das Wissen um alternatives Handeln, was u.U. erst (neu) gelernt werden muss.

Dazu gehört auch eine *Öffnung nach Außen*, d.h. die Institution muss bereit sein, sich 'in die Karten gucken' zu lassen, Dritte bzw. Außenstehende hereinzulassen, um alternatives Handeln gemeinsam zu erarbeiten. Dies war in dem von uns durchgeführten Projekt glücklicherweise von Beginn an gegeben. Die Öffnung nach Außen sah konkret so aus, dass die beschriebene Gruppe einer fremden Person einen Einblick in ihre Arbeit geben konnte und wollte. Wir haben bereits beschrieben, dass dies positiv bewertet worden ist.

Eng verwoben mit diesem Aspekt ist eine Haltung, die wir mit dem Slogan „*Veränderung ist möglich*“ umschrieben haben. Ist diese Haltung vorhanden, werden Veränderungsprozesse erleichtert, ist sie nicht vorhanden, muss an diesem Punkt gemeinsam intensiv gearbeitet werden, um den Sinn eines De-Institutionalisierungsprozesses transparent zu machen.

Eine neugestaltete Qualität in der Arbeit muss sich auch dadurch auszeichnen, dass ein *bewohnerzentriertes Vorgehen* möglich gemacht wird. Hierbei muss sehr kritisch vorgegangen werden, denn bewohnerzentriert kann auch einhergehen mit einem paternalistischen und überbefürsorgenden Vorgehen seitens der Mitarbeiter, die oft in gutem Willen zu glauben scheinen, sie wüssten bereits, was das Beste für den einzelnen Bewohner ist. Hier sei angemerkt, dass diese Haltung in unserem Projekt

nicht erkennbar war, jedoch haben wir eine direkte und kontinuierliche Beteiligung der Bewohner an unseren Gesprächen ebenfalls nicht geleistet. Selbst bei unserer Fokussierung auf einen ausgewählten Bewohner war dieser nur indirekt beteiligt.

Die von uns als weiteren Aspekt benannte *Bedeutung des individuellen Zugangs* zu den Bewohnern meint ähnliches. Vieles, was in einer Gruppe geschieht, versperrt diesen individuellen Zugang. Daher ist es von außerordentlicher Bedeutung, sich dies immer wieder vor Augen zu führen. De-Institutionalisieren meint eben nicht nur das Aufweichen und Verändern institutioneller Strukturen, sondern auch das Ermöglichen eines individuell gestalteten Lebensverlaufs. Dass es dabei auch auf die *Bedeutung des eigenen Blicks* ankommt, d.h. auf die Beantwortung der Frage *wie sehe ich den Einzelnen?* und *wie überträgt sich mein Blick auf das Verhalten des Einzelnen?* muss hier immer mitbedacht werden.

Ein damit verbundener und ebenfalls durch unsere Analyse herausgearbeiteter Aspekt ist der der *Bedeutung der gezielten Beobachtung der Bewohner*. Die am Projekt Beteiligten haben dies als einen für sich sehr bedeutsamen Prozess erlebt, der im alltäglichen Gruppengeschehen zu wenig oder gar keinen Raum einnimmt. Diese Beobachtungen bilden gewissermaßen die Basis für weitere Veränderungsprozesse und wir können hier ergänzen, dass dies durch die eigene Beobachtung der eigenen Arbeit der Mitarbeiterinnen in der gemeinsamen Auswertung der Videos noch verstärkt worden ist.

Letztlich ist es der herausgearbeitete Aspekt der *Ausweitbarkeit der Projektidee auf andere Gruppen*, der zwar nicht durchgeführt werden konnte, uns aber sehr verdeutlicht, dass die beteiligten Mitarbeiterinnen den Veränderungsbedarf in anderen Gruppen des *Instituts* nach der Durchführung des eigenen Projekts durchaus sehen und sich vorstellen können, dass Kolleginnen und Kollegen aus dem Projekt für deren Arbeit Nutzen ziehen könnten.

7.3.4.3 Die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig machen

Zu diesem Kriterium möchten wir die folgenden von uns erarbeiteten Aspekte zählen:

- Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen
- Altersgerechte Zimmergestaltung
- Anschaffung persönlicher Gegenstände

Um jemanden, der in einer vollkommen anderen Art und Weise kommuniziert, als ich es gewohnt bin, wahl- und entscheidungsfähig zu machen, muss ich erst einmal das nötige *Repertoire an Kommunikationshilfen*, das eine Wahl- und Entscheidungsfähigkeit ermöglichen hilft, herausfinden, bereitstellen und nutzen können. Denn eine u.U. erlernte Wahl- und Entscheidungsunfähigkeit kann nicht bedeuten, dass Wählen und Entscheiden nicht möglich wären. Hier gilt es vielmehr, Alternativen herauszufinden und aufzuzeigen, damit eine Wahl, eine Entscheidung überhaupt erst getroffen werden kann.

Ganz konkret auf die Erfahrungen in unserem Projekt bezogen bedeutete dies, bei der *Zimmergestaltung* darauf zu achten, in welchem Alter sich die Bewohner befinden, ihnen auch hier eine Wahl, eine Entscheidung zu ermöglichen und eine Raum-

oder Zimmergestaltung nicht den institutionellen Vorgaben oder dem Geschmack der Belegschaft zu überlassen.

Das Gleiche gilt für die *Anschaffung von persönlichem Besitz*, von persönlichen Gegenständen. Auch hier kann es nicht dabei bleiben, aufgrund fehlender kommunikativer Möglichkeiten davon auszugehen, man könne die Art und Weise, den Umfang und die Qualität des persönlichen Besitzes nicht herausfinden, weil die betreffende Person zu schwer behindert sei.

7.3.4.4 Um-Schreiben von Kranken- in Lebensgeschichten - Rehistorisierung wagen

Die beiden Kriterien *Um-Schreiben von Kranken- in Lebensgeschichten* und *Rehistorisierung wagen* bilden unseres Erachtens neben dem Kriterium des Abbaus von Gewaltverhältnissen den Kern jeglicher De-Institutionalisierungsprozesse. In diesem Zusammenhang sind zwei von uns erarbeitete Aspekte zu nennen:

- Rehistorisierung der Bewohner
- Zusammenhang von Biographie und Verhalten

Wir haben im Verlauf des durchgeführten Projekts einen ganzen Workshop dieser Thematik gewidmet und exemplarisch an einem Bewohner den Versuch einer Rehistorisierung gewagt (vgl. 5.4).

Beide Unterfangen sind von den Mitarbeiterinnen positiv aufgenommen worden:

Auf die Frage, ob die Betrachtung der Lebensgeschichte im Sinne einer Rehistorisierung wichtig sein kann, antwortete etwa eine Befragte: *„Ja, doch ich halt's schon für wichtig weil die Vergangenheit spielt ja bei jedem normalen Menschen auch eine Rolle...“* (vgl. Interview 1 im Anhang). Setzen wir das in Bezug zu dem bereits beschriebenen veränderten Verhältnis zur Welt, in dem sich ein Mensch befindet, den wir 'geistig behindert' nennen, kann man dies u.U. wie folgt fassen: *„Ich halte das für sehr wichtig. 'Ein Stück M. ist M.s Lebensgeschichte'. Ein anderer Teil kommt sicher vom Erbgut. Die eigene Biographie prägt und ist nicht wegzudenken. man kann das 'Heute' nicht verstehen, wenn man das 'Gestern' nicht kennt“* (vgl. Interview 5 im Anhang).

In Bezug auf die von uns durchgeführte Rehistorisierung ist darüber hinaus folgender Sachverhalt von Bedeutung:

Die 'Krankengeschichte' von M. ist nach Aktenlage eine 'klassische': Neben dem Rubinstein-Taybi-Syndrom, das nicht weiter erklärt wird, finden sich z.B. „Epilepsie“, „stereotypes Verhalten“ sowie „sach-, auto- und fremdaggressives“ Verhalten.

Es liegt darüber hinaus aber ein Individuelles Förderprogramm vor, das für jeden Bewohner der Gruppe durchgeführt wird. Hier gibt es eine Kategorie 'wichtige Lebensereignisse', in der vermerkt ist, dass seit dem Tod seines Vaters seine Mutter ihn nicht mehr über Nacht mit nach Hause nimmt, wie es vorher geschehen war, und dass die Kontakte zur Mutter insgesamt abgenommen haben. Die häufigen und z.T. lebensbedrohlichen Krankenhausaufenthalte M.s in früherer Jugend werden hier nicht erwähnt.

Im Laufe der von uns durchgeführten Rehistorisierung ist zweierlei gelungen:

Erstens konnte die bis dahin recht abstrakte und nicht erklärte Diagnose des Rubinstein-Taybi-Syndroms erklärt werden und, was noch wichtiger ist, in Zusammenhang gebracht werden zu wichtigen Lebensereignissen und Verhaltensweisen, die möglicherweise daraus resultieren.

An dieser Stelle soll das noch einmal zusammengefasst werden:

Zum Rubinstein-Taybi-Syndrom halten NEUHÄUSER und STEINHAUSEN (1990), wie bereits beschrieben, fest:

„Oft sind die Kinder recht ängstlich, umtriebig und schwer auf eine Beschäftigung zu fixieren; andererseits wirken sie kontaktfreudig, freundlich und zugewandt, imitieren gerne und können dadurch lernen. Bei ihrer Förderung ist darauf zu achten, Reizüberflutung zu meiden, eindeutige Situationen zu schaffen, emotionale Bedürfnisse ausreichend zu befriedigen. Wichtig sind vertraute Beziehungen und Einsatz „sozialer Verstärker“ (NEUHÄUSER; STEINHAUSEN 1990, S.152).

In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit M.s Biographie wurde übereinstimmend festgestellt, dass sein Lebensalltag bisher eher ein zu hohes Maß an Reizen aufweist (in dem Sinne, dass vorhandene Reize für ihn oft nicht in ein geordnetes Schema einzuordnen sind), dass es an eindeutigen Situationen mangelt und dass seine emotionalen Bedürfnisse insgesamt nicht ausreichend befriedigt scheinen. Obschon das Leben in der Gruppe durch vertraute Beziehungen charakterisiert ist, hat die Analyse seines Alltags gezeigt, dass dies offensichtlich nicht ausreicht.

M.s Verhaltensprobleme konnten hier zumindest einen soliden Erklärungsansatz finden und die gemeinsam erarbeiteten Alternativen waren ein Schritt, um aus seiner Kranken- eine Lebensgeschichte zu schreiben.

Kommentar: Es bleibt aber bei dem für die Mitarbeiterinnen generellen Problem, dass sie M.s Verhalten nicht *verstehen*.

7.3.4.5 Abbau von Gewaltverhältnissen

In Punkt 2.4.2.2 der vorliegenden Arbeit, haben wir uns ausführlich mit der Thematik der Gewaltverhältnisse auseinandergesetzt. Wir haben herausgearbeitet, dass das Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung' konstitutiv durch Gewalterfahrungen hervorgebracht, gedacht werden kann.

Wir möchten den Themenkomplex der Gewaltverhältnisse an dieser Stelle nochmals exemplarisch anhand der Dimensionen GALTUNGS (1997) und der Beschreibung paternalistischer Strukturen (vgl. JACKMAN 1994) beleuchten, um herauszustellen, dass wir uns dieser Thematik in unserem Projekt ebenfalls gestellt haben.

GALTUNG (ebd.) beschreibt das Phänomen der strukturellen Gewalt, wie beschrieben, indem er folgende Dimensionen heranzieht:

- Überleben;
- Wohlergehen;
- Identität;
- Freiheit.

Wir hatten den Prozess der struktureller Gewalt wie folgt in Bezug auf den Personenkreis der Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen und die in Einrichtungen leben, beschrieben:

- Bezüglich der Dimension Überleben: z.B. Mangel an qualifiziertem Personal;
- bezüglich der Dimension Wohlergehen: Ausbleiben von Wahlmöglichkeiten (z.B. bei der Nahrungsaufnahme);
- bezüglich der Dimension Identität: z.B. wiederholtes Bevormunden der HilfeadressatInnen;
- bezüglich der Dimension Freiheit: z.B. begrenzte Kontaktmöglichkeiten zu Mitmenschen mit oder ohne Behinderung.

Sämtliche Mitarbeiterinnen der Gruppe, mit der wir das Beratungs- und Fortbildungsprojekt bestritten haben, sind in jedem Fall als qualifiziertes Personal zu beschreiben. Diese Dimension stand demnach nicht im direkten Mittelpunkt unseres Interesses.

Den Aspekt der Wahlmöglichkeiten, den wir in Bezug auf die Dimension Wohlergehen herausgearbeitet hatten, spielte hingegen eine bedeutende Rolle: *„Oder auch die Idee da ganz am Anfang da konnte mir noch nicht jeder sagen, was er gerne aufs Butterbrot hat, jetzt mittlerweile frage ich auch jeden, wo ich am Anfang auch nicht gedacht hätte, der hätte nie gesagt, was er aufs Butterbrot will, aber weil er dann auch von den anderen Arbeitern gefragt wurde jetzt ist er soweit, dass er sagt, was er aufs Butterbrot will“* (vgl. Interview 1 im Anhang).

Dieses Beispiel mag banal anmuten, jedoch zeigt es unseres Erachtens, wie das Thema Selbstbestimmung oder Vermeidung von struktureller Gewalt im Mikrobereich der Wohngruppe täglich und immer wiederkehrend von hoher Bedeutung ist, wenn man sich der Situation bewusst ist.

Der Aspekt des wiederholten Bevormundens der Bewohner, den wir in Bezug zu der GALTUNGschen Dimension der Identität gesetzt hatten, wurde innerhalb unseres Projektes dahingehend thematisiert, dass wir mit den Kategorien *Bewohnerzentrierung*, *Bedeutung des individuellen Zugangs* und *Bedeutung des eigenen Blicks* Gegenpole entwickeln konnten, die ein bevormundendes und überbefürsorgendes Verhalten seitens der Mitarbeiterinnen verhindern helfen können.

Gänzlich anders verhält es sich mit der Dimension Freiheit, der wir beispielhaft den Aspekt der begrenzten Kontaktmöglichkeiten zu Mitmenschen mit oder ohne Behinderung zugeordnet hatten: Dieser Dimension konnten wir uns während des von uns durchgeführten Projekts mittels der Situation, in der das Aufstehen eines Bewohners vom Esstisch diskutiert wurde, nähern (vgl. 6.2.1). Wir werten diese Situation als eine Einschränkung von Freiheit.

Eine Ausweitung des Freiheitsbegriffs auf Möglichkeiten des Erlebens von Situationen *außerhalb* der Institution, haben wir hier nicht berücksichtigt. Natürlich haben die Bewohner Kontaktmöglichkeiten zu Mitmenschen mit oder ohne Behinderung, jedoch ist der soziale Ort, an dem diese Kontakte vonstatten gehen, meist die Einrichtung, das *Institut*.

Dennoch lässt sich zusammenfassend bezüglich der Vermeidung von struktureller Gewalt, basierend auf den oben beschriebenen Dimensionen GALTUNGS, festhalten, dass hier gemeinsam Wege erarbeitet werden konnten, die Prozessen struktureller Gewalt zumindest auf der Ebene der Gruppe etwas entgegenbringen konnten.

Dass in der Einrichtung, in der wir unser Projekt durchführen konnten, paternalistische Strukturen, so wie sie von JACKMAN (1994) beschrieben wurden, auszumachen sind, ist unbestritten. Zur Erinnerung sei hier nochmals dieser Prozess beschrieben:

JANTZEN (2003e) nennt, in Anlehnung an JACKMAN (ebd.), wie beschrieben folgende Elemente, die Paternalismus definieren und die sich in Einrichtungen der Behindertenhilfe finden lassen:

„Der Anspruch, die wirklichen Interessen der Benachteiligten besser verstehen zu können, als diese selbst;
 der Anspruch moralischer Überlegenheit gegenüber der Gruppe der Benachteiligten und die damit verbundene beanspruchte letzte Entscheidungsgewalt über deren wirkliche Interessen;
 die emotionale Bekundung der Wohltäterschaft;
 die Nachahmung von Eltern-Kind-Beziehungen;
 die Kriminalisierung der Benachteiligten bei Durchbrechen der von den Überlegenen vorgegebenen Grenzen;
 die Überprüfung der Würdigkeit, Leistungen oder Zuwendung zu erhalten;
 die sentimentale Selbstdefinition der vorgeblichen WohltäterInnen, wobei Sentimentalität schnell in Terror umzuschlagen vermag, sobald sich ihr Objekt nicht als dankbar erweist“ (JANTZEN 2003e, 310).

Wir möchten hier zwei Aspekte auswählen und in Bezug zu unserem Projekt setzen, nämlich, den Anspruch, die wirklichen Interessen der Benachteiligten besser verstehen zu können, als diese selbst und die Nachahmung von Eltern-Kind-Beziehungen.

Was es bedeuten kann, den Anspruch zu haben, die wirklichen Interessen einer benachteiligten Person (in diesem Falle: eine Person, die sich verbal nicht äußert) besser verstehen zu können, als diese selbst, sei durch ein Beispiel aus den teilnehmenden Beobachtungen verdeutlicht:

Situation: Mit 6 Bewohnern und 3 Betreuerinnen plus 2 Studentinnen und mir im Park der Einrichtung; eine große Schaukel, auf der vier Personen Platz haben.

X. sitzt alleine in der Schaukel. Von weitem nähert sich eine Bewohnerin einer anderen Gruppe. Ihr Ankommen wird von einer Betreuerin beklagt, da sie immer „die Jungs angrapsche“. Die Bewohnerin setzt sich zu X. auf die Schaukel. Sie beginnt, ihn zu umarmen und zu streicheln. X. scheint die Situation zunächst unangenehm, er nimmt den Dialog aber dann auf. Der Rest der Gruppe und die Betreuerinnen sitzen im Abstand von ca. 1m im Halbkreis hinter der Schaukel. Ich entferne mich mit einem Bewohner im Rollstuhl. Die Betreuerinnen kommentieren das Verhalten der beiden auf der Schaukel regelmäßig mit Kommentaren über die beiden Personen, versetzt mit einer Mischung aus Ironie, in jedem Falle aber mit der Haltung, dies sei alles nicht ernst zu nehmen. X. zeigt sich nach einer Weile wesentlich entspannter als zuvor.

Dem gegenüber steht aber z.B. die von uns erarbeitete Kategorie K4', die aus den Äußerungen der Mitarbeiterinnen bezüglich der Workshops gewonnen werden konnten. Wir möchten sie an dieser Stelle nochmals anführen:

K4' Workshops:

Mitarbeiterinnen sehen Veränderungen

In der Art und Weise ihres Zugangs auf Bewohner

In der Art und Weise ihrer persönlichen Sichtweise auf die Bewohner

In ihrem eigenen Verhalten im Dienst

In ihrer Kommunikationsfähigkeit unter Kolleginnen

In der Kommunikationsfähigkeit der Bewohner

In der Bewertung bestimmter Verhaltensmuster der Bewohner
(...)

Dies steht in erkennbarem Widerspruch zu der oben dokumentierten Beobachtung, jedoch sind die Kategorien wie beschrieben, am Ende des Projekts nach der Auswertung der Problemzentrierten Interviews gewonnen worden, was den Schluss zulässt, dass sich nach Abschluss der Workshops und der sich anschließenden Phase der Beobachtungen und deren gemeinsamer Auswertung zentrale Einstellungen einiger Mitarbeiterinnen verändert haben müssen oder sie sich zumindest einer kritischen (Selbst-)Reflexion unterzogen haben.

Die Nachahmung von Eltern-Kind-Beziehungen kann anhand der bereits beschriebenen und von den Mitarbeiterinnen herausgearbeiteten Tatsache festgemacht werden, dass in der Gestaltung des persönlichen Umfeldes der Bewohner (hier: der Zimmer) nicht immer auf deren Alter als Jugendliche oder junge Erwachsene eingegangen wurde. Demgegenüber wurden Veränderungspotentiale benannt, die die Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Wohnumfeldes betreffen (vgl. Kategorie K4'). Somit kann auch hier festgestellt werden, dass eine zuvor paternalistische Haltung in eine dialogische transformiert werden konnte.

Unsere Interpretation lässt daher bezüglich des Aspektes des Abbaus von Gewaltverhältnissen den Schluss zu, dass grundlegende Bereiche, die ein Gewaltverhältnis begründen, angegangen wurden und wir hier exemplarisch anhand der Bereiche der strukturellen Gewalt und paternalistischer Strukturen aufzeigen konnten, dass dort wichtige Umdenkungsprozesse initiiert und Veränderungspotentiale ausgearbeitet werden konnten.

7.3.4.6 Neue Formen des Wohnens ermöglichen

Zu diesem Kriterium eines Prozesses des De-Institutionalisierens können wir anmerken, dass hier durch unser Projekt sicher keine gänzlich neuen Wohnformen im Sinne eines Wohnens und Lebens außerhalb der Institution eröffnet werden konnten. Jedoch haben die gemeinsam erarbeiteten Aspekte wie die *Bedeutung des individuellen Lebens-/Wohnumfeldes*, der *altersgerechten Zimmergestaltung* oder der *Anschaffung persönlicher Gegenstände* hierzu eine Grundlage gelegt, die nach dem erfolgten Umzug der Gruppe innerhalb der Institution sicher eine veränderte Form des Wohnens im Mikrobereich der Gruppe entstehen lassen könnte.

7.3.4.7 Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen - Arbeit/Tätigkeit ermöglichen

Bezüglich dieser beiden Kriterien müssen wir konstatieren, dass sich hierzu kaum gemeinsam erarbeitete Kategorien oder Aspekte des De-Institutionalisierens subsumieren lassen. Eine Verlagerung bestimmter Aktivitäten aus der Institution hätte den Rahmen unserer Möglichkeiten ebenso gesprengt, wie das Ermöglichen neuer Formen von Arbeit oder Tätigkeit.

In Ansätzen ist dies aber dennoch geschehen: So kann z.B. bezüglich eines ausgewählten Bewohners, der im Laufe des Projekts in den Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses gerückt war, festgehalten werden, dass mit unserer Formulierung, ihm zukünftig „grundsätzlich höher strukturierte Angebote zu machen“ (z.B. den Tisch zu decken; vgl. 7.5), eine Ausweitung seines Repertoires an Tätigkeit eröffnet wurde und somit in diese Richtung eine Weiche gestellt werden konnte.

7.3.5 Zusammenfassung

Nach vollzogener Interpretation der aus der Auswertung der Problemzentrierten Interviews mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse können wir folgende Eckpunkte zusammenfassend darstellen:

Bezüglich der Beantwortung der zentralen Frage an die beteiligten Mitarbeiterinnen, ob das durchgeführte Projekt für den beruflichen Alltag neue Impulse geliefert hat, ist festzustellen, dass wir diesbezüglich eine Reihe von neuen Impulsen herausarbeiten konnten. Diese Impulse lassen sich schlagwortartig wie folgt umschreiben:

- Weiterbildung
- Öffnung nach Außen
- „Veränderung ist möglich“
- Bewohnerzentrierung
- Bedeutung des individuellen Zugangs
- Bedeutung des eigenen Blicks
- Bedeutung von Kommunikation (im Team/mit Bewohnern)
- Zusammenhang von Biographie und Verhalten
- Bedeutung des individuellen Lebens- /Wohnumfeldes
- Bedeutung der gezielten Beobachtung der Bewohner

Darüber hinaus konnten diese Impulse dahingehend konkretisiert werden, dass eine Reihe von Anregungen für den Gruppenalltag formuliert wurden, die wie folgt zusammenzufassen wären:

- Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen
- Rehistorisierung der Bewohner
- Altersgerechte Zimmergestaltung
- Anschaffung persönlicher Gegenstände
- Videodokumentation aller Bewohner
- Projektidee ist ausweitbar auf andere Gruppen (des Instituts)

Daraus abgeleitet wurden drei zentrale Perspektiven formuliert, die als Leitperspektiven für ein zukünftiges Arbeiten gelten können. Diese Perspektiven sind:

- Ausweitung des kommunikativen Repertoires der Bewohner
- Bewohnerzentrierte Gestaltung der Wohngruppe nach dem Umzug
- Gezielte Beobachtung unverständlicher Verhaltensweisen der Bewohner

Schließlich haben wir den Versuch unternommen, die Frage nach der Subsumierbarkeit der erzielten Ergebnisse, Impulse und Perspektiven unter die Überschrift „De-Institutionalisieren“ zu beantworten: Hier konnte festgestellt werden, dass sich die Ergebnisse fast zu allen vorher gebildeten Kategorien, was De-Institutionalisieren auszeichnet, zuordnen lassen, wenn auch nicht alle Kategorien vollständig berücksichtigt werden konnten.

Tabellarisch lässt sich dies wie folgt darstellen:

Subsumierbarkeit der Ergebnisse, Impulse und Perspektiven zum Thema „De-Institutionalisieren“	
<i>De-Institutionalisieren verstanden als Prozess</i>	
Kriterium des De-Institutionalisierungsprozesses	zugeordnete Ergebnisse, Impulse, Perspektiven
Sich Zeit lassen	Weiterbildung Bedeutung von Kommunikation (im Team/mit Bewohnern)
Qualität der Arbeit in den Institutionen neu gestalten	Weiterbildung Öffnung nach Außen „Veränderung ist möglich“ Bewohnerzentrierung Bedeutung des individuellen Zugangs Bedeutung des eigenen Blicks Bedeutung der gezielten Beobachtung der Bewohner Projektidee ist ausweitbar auf andere Gruppen (des <i>Instituts</i>)
Die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig machen	Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen Altersgerechte Zimmergestaltung Anschaffung persönlicher Gegenstände
Umschreiben von Kranken- in Lebensgeschichten - Rehistorisierung wagen	Rehistorisierung der Bewohner Zusammenhang von Biographie und Verhalten (erkennen)
Gewaltverhältnisse abbauen	Ermöglichung von Selbstbestimmung/Vermeidung von Prozessen struktureller Gewalt: Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen Bewohnerzentrierung Bedeutung des individuellen Zugangs Bedeutung des eigenen Blicks Abbau paternalistischer Strukturen: Mitarbeiterinnen sehen Veränderungen: In der Art und Weise ihres Zugangs auf Bewohner In der Art und Weise ihrer persönlichen Sichtweise auf die Bewohner In ihrem eigenen Verhalten im Dienst In ihrer Kommunikationsfähigkeit unter Kolleginnen In der Kommunikationsfähigkeit der Bewohner In der Bewertung bestimmter Verhaltensmuster der Bewohner In den Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Wohnumfeldes der Bewohner (vgl. <i>Kategorie K4'</i>)
Neue Formen des Wohnens ermöglichen	Bedeutung des individuellen Lebens-/Wohnumfeldes Altersgerechte Zimmergestaltung Anschaffung persönlicher Gegenstände
Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen - Arbeit/Tätigkeit ermöglichen	-- (<i>nicht berücksichtigt</i>) Anbieten höher strukturierter Arbeits-/Tätigkeitsfelder

7.4 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

„Wenn die Inhaltsanalyse den Status einer sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode für sich beanspruchen will, so muss sie sich Gütekriterien stellen, muss jede einzelne Analyse anhand solcher Gütekriterien auf ihre Tauglichkeit hin eingeschätzt werden (MAYRING 2003, 109).

Die Diskussion um Gütekriterien innerhalb der qualitativen Sozialforschung ist recht uneinheitlich. So sind sich zwar viele Autoren darüber einig, dass solche Gütekriterien notwendig und unverzichtbar sind (vgl. o.g. Aussage MAYRINGS, aber auch FLICK 2000, 239ff.), jedoch ist die Beschreibung konkreter Vorgehensweisen diesbezüglich unscharf.

Wir gehen hier nicht auf die Diskussion um die klassischen Begriffe der *Reliabilität* und der *Validität* ein, sondern orientieren uns an neueren Kriterien, wie sie FLICK (ebd., 252) für die qualitative Forschung vorschlägt und zusammenfasst.

7.4.1 Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit

In Anlehnung an LINCOLN und GUBA (1985), nennt FLICK (ebd.) die Begriffe Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit als Gütekriterien qualitativer Forschung.

Wir möchten hier exemplarisch das Gütekriterium der Glaubwürdigkeit herausgreifen und in Bezug zu der von uns durchgeführten Analyse setzen.

FLICK (ebd.) nennt, wiederum in Anlehnung an LINCOLN und GUBA (ebd.), fünf Strategien, die ein glaubwürdiges Vorgehen ermöglichen und transparent gestaltbar machen sollen. Wir kommentieren dies im Anschluss an jede Strategie bezüglich unseres Vorgehens:

7.4.1.1 Verlängertes Engagement

- Erste Strategie: Aktivitäten zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass glaubwürdige Erkenntnisse produziert werden durch ein ‘verlängertes Engagement’ und ‘ausdauernde Beobachtungen’ im Feld und die Triangulation verschiedener Methoden, Forscher und Datensorten

Mit dem von uns durchgeführten Projekt glauben wir tatsächlich ein ‘verlängertes Engagement’ vorweisen zu können. Das Projekt erstreckte sich insgesamt über ein Jahr hinweg und bot Gelegenheit zu intensiven Beobachtungen im Feld. So wurden, wie dargestellt, Videodokumentationen, schriftliche Beobachtungsprotokolle der Teilnehmenden Beobachtungen und der Gruppengespräche und letztlich Problemzent-

rierte Interviews, die analysiert wurden, gewonnen. Dabei möchten wir die Kombination der Methoden der Teilnehmenden Beobachtung und der Problemzentrierten Interviews als triangulatives Vorgehen bezeichnen. Dazu zählt auch ein triangulatives Vorgehen mit den beteiligten „Co-Forschern“, einerseits Studentinnen der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln, andererseits auch die Fachdiskussionen in parallel zur Entstehung der vorliegenden Arbeit abgehaltenen Doktorandenkolloquia.

7.4.1.2 Peer debriefing

- Zweite Strategie: *‘Peer debriefing’*: Regelmäßige Besprechungen mit nicht an der Forschung beteiligten Personen, um die eigenen blinden Flecke aufzudecken sowie Arbeitshypothesen und Ergebnisse zu überprüfen.

Diese Strategie wurde mittels der oben beschriebenen, regelmäßig stattgefundenen Doktorandenkolloquia angewendet. Hier konnten in der Tat ‘blinde Flecke’ aufgedeckt werden, und es bot sich der Rahmen für ein kritisch-reflexives Analysieren von Arbeitshypothesen und Ergebnissen.

7.4.1.3 Analytische Induktion

- Dritte Strategie: Die Analyse abweichender Fälle im Sinne der Analytischen Induktion

Wir möchten dieses Vorgehen an dieser Stelle bezüglich eines im Laufe des Projekts eingetretenen abweichenden Falles skizzieren, um zu verdeutlichen, dass dieser abweichende Fall analysiert und schließlich in das Forschungsvorgehen integriert werden kann:

FLICK (2000, 251) beschreibt, in Anlehnung an BÜHLER-NIEDERBERGER (1985, 476) „die Analyse der Ausnahme, des von der Hypothese abweichenden Falls“ (ebd.) als „entscheidendes Instrument“ (ebd.) der Analytischen Induktion.

Als abweichenden Fall von der Hypothese, dass unser Projekt neue Impulse für den beruflichen Alltag der Mitarbeiterinnen geliefert hat, könnte man die Aussage einer Mitarbeiterin werten, die anmerkt, dass das unerwünschte Verhalten eines ausgewählten Bewohners, das als aggressiv erlebt wird und das zu verringern ein Teilziel im Verlauf des Projekts wurde, sich nicht verändert habe, sondern eher dramatischer geworden sei:

Auf die Frage nach Veränderungen in der täglichen Arbeit antwortet die o.g. Mitarbeiterin: „*Ja, es gibt viele kleine Dinge, die verändert wurden. Für M. gab es allerdings keine Veränderungen*“ (vgl. Interview 3 im Anhang).

Um diese Problematik zu verdeutlichen sei hier ein längerer Abschnitt aus einem Protokoll wiedergegeben, das beim letzten gemeinsamen Treffen während eines Gruppengesprächs, unmittelbar vor der Durchführung der Problemzentrierten Interviews entstanden ist:

- Der PL (Projektleiter) fragt, ob sich generell die Einstellung der Bewohner gegenüber M. im Laufe der Zeit und durch die Workshops verändert hat. Oder ob sich M. in der Zwischenzeit verändert hat.
- Die Betreuer berichten, dass ihrer Ansicht nach M. 'schlimmer' geworden ist. Er schmeißt Teller runter, schlägt die anderen Bewohner.
- Der PL stellt die Frage, aus welchem Grund M. so handelt.
- Die Betreuer antworten, dass M. allgemein nicht weiß wie er mit seiner Energie umgehen soll und mit sich selbst unzufrieden ist. Sie berichten, dass es teilweise mit M. nicht auszuhalten ist; dass sie sich nicht trauen, ihn nur für kurze Zeit alleine zu lassen; dass M. seine Mitbewohner (vor allem XY) sogar schlägt, wenn diese am Boden liegen.
- Der PL merkt an, dass M. eigentlich immer ganz 'lieb' war, wenn wir ihn gesehen haben.
- Die Betreuer sagen, dass es an den neuen Personen liegt.
- Der PL sieht darin eine Erklärung dafür, dass er in den Ateliers anders ist, da er die Therapeuten nur zweimal die Woche kurz sieht.
- Die Betreuer berichten, dass er am Wochenende ständig bei einem Betreuer sein muss. Nach einiger Zeit ist er dann auch geschafft und weint.
- Der PL ist der Ansicht, dass für M. Dinge klar sein müssen und dass er sich dann auch anders verhalten würde.
- Die Betreuer sagen, dass M. wüsste, welche Reaktion auf solches Verhalten folgt, nämlich Streitgespräche und Isolation (Küche). Aber M. reagiert bei Isolation wohl mit Zerstörung von Dingen oder Autoaggressionen.
- Der PL macht deutlich, dass das Reduzieren von Angeboten oder Dingen keine Lösung sein kann, sondern dass es notwendig ist, Dinge zu finden, mit denen sich M. gerne beschäftigt und die ihn fordern. Es sollten Aufgaben sein, die M. erkennen lassen, dass er dafür zuständig ist. Außerdem muss es eine Lösung dafür geben, weil sonst alle unglücklich sind. Es gibt nur die Möglichkeit, dass alles so bleibt, wie es ist oder dass alle dazu bereit sind, etwas Neues auszuprobieren.
- (...)
- Es wird zusammengefasst, dass M. eine Bezugsperson benötigt, die mit ihm arbeitet, dass der Versuch langandauernd und konsequent sein muss und es sich natürlich um klar strukturierte Aufgaben handeln sollte.

Wir möchten diesem Protokoll eine Aussage aus den Problemzentrierten Interviews, die sich explizit auf den oben beschriebenen Sachverhalt, also auf eine Abweichung, bezieht, gegenüberstellen, da aus ihr unseres Erachtens hervorgeht, dass sich dieser Sachverhalt nach dieser Analyse in unsere Hypothese des Gewinnens neuer Impulse für die tägliche Arbeit integrieren lässt. Auf die Frage, ob das Projekt ihre tägliche Arbeit in einzelnen Bereichen verändert habe, antwortet die befragte Mitarbeiterin:

Soll ich jetzt Beispiele sagen?... Mit M., wie wir da den Video gesehen haben, dass er sich da hinsetzten soll da habe ich noch daran gedacht, eigentlich sind wir mit sechs Mann Personal da rumgesprungen und M. musste sich noch da hinsetzten und keiner hat sich um ihn gekümmert. Und da dachte ich, was ist das eigentlich hier? Und wenn da nächstes Mal wieder so viele sind, und wenn es nur für eine Viertelstunde ist, dass er weg, also von der Gruppe, dann sehe ich mit ihm eine Viertelstunde fern, M. ist zufrieden, die anderen sind zufrieden... das zum Beispiel. Das mache ich jetzt oft“ (...) (vgl. Interview 1 im Anhang).

Das Interview wurde, wie bereits beschrieben, unmittelbar nach dem oben dokumentierten Gruppengespräch geführt und lässt die Aussage zu, dass in Bezug auf das problematisch empfundene Verhalten des Bewohners M. durchaus Alternativen gefunden werden konnten und somit die Hypothese der neuen Impulse für die tägliche Arbeit bezüglich dieses zunächst als Abweichung charakterisierten Falles aufrecht erhalten werden kann.

7.4.1.4 Angemessenheit

- Vierte Strategie: Angemessenheit in den Bezugspunkten von Interpretationen und ihrer Überprüfung

Wir glauben, in der von uns geleisteten Interpretation (vgl. 8.3) durch ständigen Rückbezug auf das zuvor gewonnene Kategoriensystem und auch auf das Rohmaterial der Interviews angemessene Bezugspunkte aufgestellt zu haben.

7.4.1.5 Member checks

- Fünfte Strategie: *'Member checks'* im Sinne der kommunikativen Validierung von Daten und Interpretationen mit den Mitgliedern der untersuchten Felder

Nach der Durchführung der fünf Workshops, ihrer Evaluation und Dokumentation, haben wir, wie beschrieben, eine weitere Phase dieser Einheit folgen lassen: Wir haben zunächst eine Reihe von Teilnehmenden Beobachtungen vollzogen, die wir teils mittels Videodokumentationen aufgezeichnet haben.

Im Anschluss daran wurden diese Videos gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen der Gruppe angesehen und besprochen. Diese Auswertungsphase kann als *member check* bezeichnet werden. In dieser Phase der kommunikativen Validierung wurde eine Reihe von Perspektiven für die Mitarbeiterinnen und die Bewohner erarbeitet (vgl. Punkt 7 der vorliegenden Arbeit). Dies geschah in Anlehnung an die Themen der zuvor durchgeführten Workshops (vgl. 7.2 bis 7.5) sowie bezüglich eines ausgewählten Bewohners (vgl. 7.6).

7.4.2 Zusammenfassende Überprüfung

Wir möchten im Folgenden zusammenfassend den Prozess der Überprüfung unserer gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse abschließen, indem wir sechs Fragen heranziehen, die FLICK (2000, 253) in Anlehnung an HUBERMANN und MILES (1994, 439) anführt, um „Vorgehen und Durchführung im Prozess der Forschung offen legen und beurteilen“ (ebd.) zu können:

Begründung der Erkenntnisse in den Daten

Frage: Sind die Erkenntnisse in den Daten begründet (angemessenes Sampling, korrekte Gewichtung der Daten)?

Unser gewonnenes Kategoriensystem und dessen Interpretation (vgl. 8.2 und 8.3) beruht auf der Qualitativen Inhaltanalyse der Problemzentrierten Interviews. Wir haben an einigen Stellen weitere Daten, die wir nicht in dieser Ausführlichkeit analysiert haben, herangezogen (z.B. schriftliche Beobachtungsprotokolle, Notizen aus den Gruppengesprächen), um bestimmte Ergebnisse weiter zu begründen und zu illustrieren. Dabei haben wir uns immer wieder auf gewonnenes Rohmaterial (Interview, Protokoll, etc.) (rück)bezogen. Wir haben bewusst nur die Problemzentrierten Interviews dieser ausführlichen Auswertung unterzogen, da sie unseres Erachtens den

Prozess des Beratungs- und Fortbildungsprojekts, des Prozesses des De-Institutionalisierens also, zusammenfassend sehr gut abbilden und hier alle vorher durchgeführten Schritte (die Workshops, die Teilnehmenden Beobachtungen, die Videoanalysen und die Gruppengespräche) eingeflossen sind. Insofern glauben wir, die gewonnenen Daten korrekt gewichtet zu haben.

Logik der Schlüsse

Frage: Sind Schlüsse logisch (korrekte Anwendung analytischer Strategien Berücksichtigung alternativer Erklärungen)?

Mit der Qualitativen Inhaltsanalyse der Problemzentrierten Interviews haben wir eine analytische Strategie herangezogen, von der wir glauben, dass sie ein geeignetes Mittel ist, um ein interpretierbares Kategoriensystem zu erhalten, welches unsere Erkenntnisse begründet. Mit der Analytischen Induktion (vgl. 8.4.1.3) haben wir darüber hinaus eine weitere analytische Strategie genutzt, um fragliche bzw. abweichend erscheinende Aspekte zu überprüfen und zur Absicherung der gewonnenen Theorien in den Prozess der Forschung zu integrieren.

Angemessenheit der Kategorienstruktur

Frage: Ist die Kategorienstruktur angemessen?

Wir denken, dass unsere erarbeitete Kategorienstruktur angemessen ist, da sie sich an einem offenen und regelgeleiteten System der Analyse (hier: der Qualitativen Inhaltsanalyse) orientiert und diesen Prozess intersubjektiv nachvollziehbar abbildet (vgl. Punkt 8 bzw. den dokumentierten Prozess der Kategorienbildung im Anhang).

Rechtfertigung der Forschungsentscheidungen und der methodischen Verschiebungen

Frage: Sind Forschungsentscheidungen und methodische Verschiebungen gerechtfertigt (Waren Auswahlentscheidungen mit Arbeitshypothesen verknüpft)?

Mit der Wahl des Analyseinstrumentariums der Qualitativen Inhaltsanalyse, aber auch mit der Wahl zuvor genutzter Verfahren der Datenerhebung (Teilnehmende Beobachtung, Videodokumentation, protokollierte Gruppengespräche) haben wir Forschungsentscheidungen getroffen, die vornehmlich zum Ziel hatten, möglichst nahe an der Lebensrealität der Bewohner und der Mitarbeiterinnen der Gruppe zu sein und somit mit Arbeitshypothesen verknüpft waren. Daher glauben wir, dass unsere Wahl gerechtfertigt ist. Wir meinen darüber hinaus, dass nur mit diesen Methoden der qualitativen Sozialforschung ein Einblick in den von uns begleiteten Prozess des De-Institutionalisierens ermöglicht werden konnte.

Verzerrungen durch den Forscher

Frage: Ausmaß der Verzerrungen durch den Forscher (vorzeitiger Abschluss, unberücksichtigte Daten in den Feldnotizen, fehlende Suche nach abweichenden Fällen, empathische Gefühle)?

Für den Forscher alleine ist die Frage nach Verzerrungen sehr schwierig zu beantworten. Natürlich hat es auch in unserer Analyse Verzerrungen, die wir aber so gering wie möglich halten wollten, gegeben: Das Projekt war von Beginn an auf ein Jahr angelegt und wurde nach der Durchführung der Interviews auch beendet. Ob dies ein vorzeitiger Abschluss war, ist nicht genau zu bestimmen, denn die Aussagen der Befragten zu diesem Punkt sind uneinheitlich: Einige Mitarbeiterinnen gaben an, der Zeitraum sei genau richtig gewesen und das Ende käme zum richtigen Zeitpunkt, teilweise wurde das Projekt auch als zu lange empfunden, aber auch der Wunsch, das Projekt auszudehnen, wurde geäußert.

Wir denken, dass das Projekt an einer sinnvollen Stelle abgeschlossen wurde, wenngleich eine reflexive Phase nach einem längeren Zeitraum von Interesse gewesen wäre.

Bezüglich der Frage nach unberücksichtigten Daten in den Feldnotizen können wir feststellen, dass in der Tat nicht alle Daten einer so umfangreichen Analyse unterzogen werden konnten, wie die Problemzentrierten Interviews. Dennoch haben wir die weniger berücksichtigten Daten im Auge behalten und dort genutzt, wo Unklarheiten entstanden waren (vgl. 7.3). Dies steht in engem Zusammenhang mit der Suche nach abweichenden Fällen bzw. Ergebnissen. Hier haben wir an einer unseres Erachtens zentralen Stelle (nämlich der Frage, warum bei einigen Mitarbeiterinnen der Eindruck entstanden ist, dass das durchgeführte Projekt keine unmittelbaren positiven Auswirkungen auf die Verhaltensproblematik eines ausgewählten Bewohners habe) mittels der Analytischen Induktion versucht, diese Abweichung in unsere Ergebnisse zu integrieren (vgl. 7.4.1.3).

Empathische Gefühle lassen sich selbstverständlich aus einem solchen Projekt nicht herausfiltern. Sie begleiten den Forscher bei nahezu jeder Aktivität und beeinflussen die Ergebnisse nicht unerheblich. Wir meinen aber in diesem Zusammenhang feststellen zu können, dass während des gesamten Projekts ein positives, konstruktives und kritisches Gesprächsklima vorherrschte, in dem solche emotionalen Einflüsse thematisiert werden konnten. Ein Messinstrument für solche empathischen Gefühle kann es freilich nicht geben.

Strategien zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit

Frage: Welche Strategien zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit wurden angewendet (zweite Leser, Rückmeldung an Interviewpartner, Prüfungen durch Kollegen, angemessene Zeit im Feld)?

Als wichtigstes Kriterium bezüglich der Erhöhung der Glaubwürdigkeit möchten wir die ständige (Rück-)Überprüfung der erzielten Ergebnisse zusammen mit den Beteiligten im Feld (die Mitarbeiterinnen) nennen. Bis zur abschließenden Durchführung der Problemzentrierten Interviews haben wir erzielte Ergebnisse, Ideen, Impulse und

sich ergebende Fragen immer wieder in die Gruppe der Mitarbeiterinnen hineingetragen und dort gemeinsam diskutiert (vgl. die Punkte 6 und 7 der vorliegenden Arbeit). Demnach kann festgestellt werden, dass die Analyse des Projekts nicht am Schreibtisch, sondern in stetiger Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten im Feld entstanden ist.

Dieser Prozess der Rücküberprüfung wurde parallel durch regelmäßige Reflexionsgespräche in den bereits erwähnten Doktorandenkolloquia an der Universität zu Köln begleitet. Hier fanden sich auch zweite LeserInnen und Prüfungen durch KollegInnen.

Die Frage nach der angemessenen Zeit im Feld haben wir bereits diskutiert (vgl. weiter oben: Verzerrungen durch den Forscher) und sie war auch Bestandteil der durchgeführten Problemzentrierten Interviews. Insgesamt haben wir diesbezüglich festgestellt, dass die Zeit im Feld unseres Erachtens innerhalb des vorher abgesteckten (Zeit)Rahmens angemessen war.

8 Versuch einer Beurteilung des Beratungs- und Fortbildungsprojektes

Wir möchten nun abschließend den Versuch einer Beurteilung des von uns durchgeführten Beratungs- und Fortbildungsprojekts leisten, um die gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse in die Gesamtheit unserer Arbeit einzuordnen und um auf den abschließenden und dritten Teil der vorliegenden Arbeit überzuleiten.

Diese Beurteilung soll unter sechs verschiedenen Gesichtspunkten geschehen: Zunächst möchten wir die Vorbereitungen zum Projekt beurteilen. Daran schließt sich eine Beurteilung der Planung und Durchführung der Workshops an, gefolgt von einer Beurteilung der Beobachtungsphasen und deren gemeinsamer Auswertung mit den Mitarbeiterinnen der Gruppe. Der Beurteilung der Problemzentrierten Interviews möchten wir einen weiteren Unterpunkt widmen, woran sich eine Beurteilung der durchgeführten Analyseschritte anschließt.

Letztlich möchten wir die erzielten Ergebnisse und deren Interpretation beurteilen, um dieses Kapitel mit reflexiven Gedanken zum Gesamt des Projekts abzuschließen.

8.1 Beurteilung der Vorbereitungen zum Projekt

Die Vorbereitungen zu dem von uns durchgeführten Beratungs- und Fortbildungsprojekt, resultieren aus einer ganzen Reihe von zum Teil biographisch geprägten Motivationen. Zum einen hat der Autor seit Beginn seiner persönlichen Auseinandersetzung mit dem Personenkreis der Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, auf dem Feld der großen Institutionen der sog. Behindertenhilfe Erfahrungen sammeln können. Hinzu kam eine langandauernde Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Zugängen zum Phänomen der sog. 'geistigen Behinderung', welche immer auf den Personenkreis von Erwachsenen, die dieser Personengruppe zugerechnet werden und die lange Zeit in o.g. Institutionen verbracht haben, fokussiert war.

Genannt werden sollen an dieser Stelle nochmals die Auseinandersetzungen mit der italienischen demokratischen Psychiatriereform (innerhalb eines einjährigen Auslandsaufenthalts an der Universität Bologna), mit der kulturhistorischen Schule (innerhalb eines zweijährigen Hochschulkooperationsprojekts u.a. mit der Pädagogischen Hochschule in Pskov/Russland) und der materialistischen Behindertenpädagogik (innerhalb der sechsjährigen Lehrtätigkeit an der Universität zu Köln und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg).

Dabei wurde mehr und mehr das Spannungsfeld zwischen biologischen oder neurophysiologischen Gegebenheiten und der sozialen Konstruktion von Behinderung zum zentralen Bestandteil des Interesses des Autors.

Die Auseinandersetzung mit den oben erwähnten erkenntnistheoretischen Modellen, insbesondere mit dem Beitrag der materialistischen Behindertenpädagogik zu dieser Diskussion (genannt seien hier nur die bereits in Teil 1 der vorliegenden Arbeit bereits in aller Ausführlichkeit thematisierten Aspekte *Isolation, Gewaltverhältnisse, soziale Konstruktion und Bedingtheit von Behinderung, Rehistorisierung* und *De-Institutionalisierung*), mündete in dem Willen, dem bisher durch persönliche Erfahrungen nur „gespürten“, mit der vorliegenden Arbeit aber in einen wissenschaftlichen Kontext zu führenden Phänomen des Vorhandenseins möglicher Konzeptionen, Um-

setzungsmöglichkeiten und Perspektiven des De-Institutionalisierens und dem damit einhergehenden Spannungsfeld zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit, in einer real existierenden Institution zu untersuchen.

Wir wollten gewissermaßen die theoretische Auseinandersetzung mit einer ausgewählten institutionellen Wirklichkeit konfrontieren, um den dort Tätigen ausgewählte theoretische Konstrukte vorzustellen und diese gemeinsam im Hinblick auf ihre Bedeutung für das tägliche Arbeiten zu diskutieren.

Die bereits bekannte und unter Punkt 4.1 vorgestellte Institution bzw. die ausgewählte Gruppe, mit der wir das Projekt bestreiten konnten, schien uns sehr geeignet, um unsere oben skizzierten Fragen dort stellen zu können und gemeinsame Antworten zu finden.

Daher meinen wir feststellen zu können, dass die Vorbereitungen zu dem von uns durchgeführten Projekt als *intensiv, theoriegeleitet und auf mögliche Veränderungsprozesse hin konzipiert* waren und ihre Ursprünge schon weit vor der konkreten Planung, in der oben skizzierten wissenschafts-biographischen Auseinandersetzung des Autors mit der Gesamtheit der hier diskutierten Aspekte zu finden sind.

8.2 Beurteilung der Planung und Durchführung der Workshops

Die bestimmende Frage, der sich der Autor bei der Auswahl von konkreten Themen aus den oben genannten erkenntnistheoretischen Feldern stellen musste, war die Frage nach einer sinnvollen Auswahl, die von den beteiligten Mitarbeiterinnen mitgetragen werden konnte und die auf deren persönliche Bedürfnisse und Wünsche eingehen konnte.

Wie in Punkt 5 beschrieben, hat es eine Weile gedauert, bis sich Anspruch und Wünsche des Autors mit den Ansprüchen und Wünschen der beteiligten Mitarbeiterinnen gedeckt haben. Dieser im Laufe des Projekts entstandenen Dynamik ließen wir aber möglichst freien Lauf, um zu vermeiden, dass das Projekt einseitig auf die Wünsche des Autors ausgerichtet durchgeführt wird.

Das Projekt bewegte sich somit ständig auf dem Grat zwischen für den Autor wichtigen erkenntnistheoretischen Einsichten, die er in die fünf Workshops zu transformieren versuchte und den pragmatisch orientierten Ansprüchen der beteiligten Mitarbeiterinnen der Gruppe.

Die am Ende jedes Workshops durchgeführte Befragung der Beteiligten gab dem Autor ständig eine Rückmeldung darüber, ob sein Anliegen sich noch mit dem der Teilnehmerinnen deckte. Die im Laufe des Projekts sich entwickelnde und letztlich positiv bewertete Gesprächskultur aller Beteiligten hat unseres Erachtens wesentlich zum Gelingen der Workshops beigetragen und die Bereitschaft der beteiligten Mitarbeiterinnen erhöht, die Workshops regelmäßig zu besuchen und sich dort auszutauschen, weiterzubilden und ihre Tätigkeit zur Diskussion zu stellen.

8.3 Beurteilung der Beobachtungsphasen und deren Auswertung

Noch intensiver empfand der Autor die folgende Phase der gemeinsamen Arbeit: Hier wurden die Teilnehmerinnen von eher passiven Beteiligten einer Workshopreihe

zu aktiven Gestalterinnen des weiteren Verlaufs, da sie sich in ihrer Arbeit beobachten ließen, dies in gemeinsamen Gesprächen diskutieren konnten und daraus, wie berichtet, Schlüsse für ein teilweise verändertes zukünftiges Arbeiten zu ziehen bereit waren.

Positiv dazu beigetragen hat mit Sicherheit auch die Anwesenheit des Autors im Gruppendienst, wenn dies auch intensiver hätte ausfallen können. Dennoch hat diese systematische und an den vorher gemeinsam erarbeiteten Kriterien *Kommunikation, Selbstbestimmung, Fremdbestimmung* und *Umgang der Bewohner mit Gegenständen/Material* orientierte Beobachtungsphase dazu beigetragen, einen kritischen Blick auf das eigene Arbeiten zu eröffnen, zu schauen, ob die zuvor in den Workshops vorgestellten Inhalte eine Rolle im Gruppenalltag spielen und welche Inhalte von besonderer Bedeutung und welche eher zweitrangig sind. Die formulierten Perspektiven (vgl. Punkt 7) legen hierfür Zeugnis ab.

8.4 Beurteilung der Problemzentrierten Interviews

Im Anschluss an die in Folge der Workshops durchgeführte Beobachtungsphase und deren gemeinsamer Auswertung, stand für den Autor die Frage, wie das bis dahin fast seit einem Jahr durchgeführte Projekt zu einem vorläufigen Ende gebracht werden könnte.

Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei die Suche nach einer Möglichkeit, abschließende Einschätzungen der Beteiligten zu erhalten, mit dem Ziel, daraus ein sinnvolles Kategoriensystem zu erarbeiten, das eine Interpretation der gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse zulässt. Dies geschah bereits vor dem Hintergrund, in einem dritten und abschließenden Teil der vorliegenden Arbeit diese Ergebnisse und Erkenntnisse transformieren zu können, um verallgemeinernd für Prozesse des De-Institutionalisierens aufzeigen zu können, wie solche Prozesse erfolgreich initiiert, realisiert und innovativ wirken können.

8.5 Beurteilung der Analyseschritte

Mit der Qualitativen Inhaltsanalyse haben wir ein Instrumentarium herangezogen, das den Anspruch hat, regel- und theoriegeleitet zu sein. Wir haben es auch unter diesen Kriterien durchgeführt. Dabei bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die durchgeführten Reduktionen, die letztlich unser Kategoriensystem gebildet haben, zwar zu Ergebnissen geführt haben, die wir für intersubjektiv nachvollziehbar halten und die den Prozess der Durchführung und Auswertung des Projekts transparent gemacht haben. Jedoch glauben wir auch festgestellt zu haben, dass solche Reduktionen die Originalität von Aussagen, die im Interview zustande gekommen sind, verändern, verkürzen oder auch Nuancen des Gesagten verloren zu gehen drohen. Daher haben wir, wo wir es für angebracht hielten, originale Aussagen in Zitatform wiedergegeben, um der Auswertung des Projekts einen authentischen Charakter zu geben. Die Interviews sind in ihrer Originalgestalt im Anhang der vorliegenden Arbeit nachzulesen, was Überprüfungen und ein genaueres Hinsehen ermöglicht.

Andererseits haben die Reduktionen und das gewonnene Kategoriensystem Erkenntnisse in fokussierter Form ermöglicht, die beim bloßen Lesen des Rohmaterials so nicht direkt auffallen. Wir glauben somit, eine vertretbare Kombination aus regel-

und theoriegeleitetem Instrumentarium und authentischer Belassung von originalen Aussagen erarbeitet zu haben.

8.6 Beurteilung der Ergebnisse und ihrer Interpretation

Anhand des gewonnenen Kategoriensystems, das durch die Qualitative Inhaltsanalyse der durchgeführten Problemzentrierten Interviews entstand (vgl. 7.2.9 und 7.2.10), haben wir zusammenfassend unter den Überschriften ‚Neue Impulse‘, ‚Konkrete Anregungen‘ und ‚Neue Perspektiven‘ interpretative Aussagen zum Gesamt der innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse sich ergebenden Kategorien machen können und letztlich das gesamte Projekt bewerten können.

Wir möchten noch einmal darauf hinweisen, dass unsere Ergebnisse nicht den Anspruch haben repräsentativ zu sein, dies auch gar nicht sein können. Unser Ziel war es jedoch, aus unserem Projekt heraus Aussagen für eine Konzeption des De-Institutionalisierens machen zu können. Das haben wir in Punkt 7.3.4 dokumentiert. Somit konnten wir an dieser Stelle unsere eingangs (Teil I) gemachten theoretischen Reflexionen mit den Inhalten, den Erkenntnissen und den aus der Analyse dieser Erkenntnisse gewonnenen Kategorien verbinden und ein Gerüst gestalten, das u.E. wesentliche Aspekte einer Konzeption des De-Institutionalisierens bereits umfasst.

Wir werden dies im abschließenden Teil der vorliegenden Arbeit noch um für uns zentrale weitere Aspekte ergänzen, um am Ende eine *erweiterte* Konzeption des De-Institutionalisierens vorweisen zu können, die den Anspruch hat, durch verschiedene Transformationsprozesse (angefangen bei den Workshops, ihrer Auswertung und der o.g. Interpretation), fundamentale Bausteine für einen solche Konzeption des De-Institutionalisierens zu entwerfen.

8.7 Reflexive Gedanken

„Dies bedeutet aber immer auch, dass wir intime Erfahrungen mit Betroffenen ein Stück weit benennen müssen, einer größeren Öffentlichkeit preisgeben, ohne dass dem Betroffenen hierauf ein Einfluss zugestanden wird. Er hat lediglich die Wahl zwischen einer diskriminierenden oder weniger diskriminierenden Offenlegung seiner intimsten Lebensverhältnisse gegenüber Dritten. Natürlich ist es uns möglich, nicht alle Teile an Intimität aufzudecken, aber das löst nicht das Dilemma. Möchte der junge Mann aus einer Anstalt, dessen schwere Autoaggressionen ich in einer kleinen biographischen Studie zu rehistorisieren versucht habe, sich in einem Buch über Autoaggressionen wiederfinden (...), vorausgesetzt, er käme in die Lage, dieses eines Tages lesen zu können? Und selbst, wenn jemand zustimmt, stimmt er oder sie nicht deshalb zu, weil er Teil eines Machtverhältnisses zwischen Experten und Klienten ist, das ihn zur Zustimmung zwingt?“ (JANTZEN 1994, 149).

Das vorangestellte Zitat trifft unseres Erachtens genau den Kern des Dilemmas, in dem wir uns während unseres Projekts befunden haben und in dem wir uns immer befinden werden, wenn wir ähnliche Prozesse des De-Institutionalisierens auf diese Weise angehen. In unserem Fall war es nicht nur ein exemplarisch ausgewählter Bewohner, der im Mittelpunkt unseres Interesses stand und dessen intimste Lebensverhältnisse hier ausgebreitet wurden. Wir haben darüber hinaus intime Lebensverhältnisse einer ganzen Wohngruppe beschrieben und die der dort Tätigen, zumindest, was deren Arbeitsplatz anbetrifft.

Diese Vorgehensweise birgt eine große Verantwortung in sich, die JANTZEN an gleicher Stelle (vgl. ebd.) „die Verantwortung der Intellektuellen: Oder die falsche Liebe zum abstrakten Menschen“ nennt.

Obschon wir für alle unsere Ausführungen das Einverständnis der Leitung des *Instituts* bzw. der Mitarbeiterinnen und der Angehörigen der Bewohner hatten, bleibt die Frage, aus welchen Motiven heraus dieses Einverständnis rührt. Sicherlich geschah dies in erster Linie aus dem Wunsch heraus, mit diesem Projekt in der täglichen Arbeit neue Wege zu gehen und neue Impulse zu erhalten. Dies haben wir auch, orientiert an ausgewählten Methoden der qualitativen Sozialforschung, geleistet.

Dennoch bleibt unseres Erachtens die Frage, ob wir nicht trotzdem mittels des o.g. Instrumentariums, das Machtverhältnis zwischen Experten und Klienten ausgenutzt haben, um zu wissenschaftlich fundierten Ergebnissen zu gelangen. Haben wir wirklich die Möglichkeitsräume der Bewohner und der Mitarbeiterinnen erweitert? Oder haben wir letztlich doch wieder nur „Insassenwissenschaft“ betrieben?

Es geht darum, so JANTZEN (ebd., 148) „Abhängigkeitsverhältnisse abzurechnen“. Wir denken, dass wir dies in kleinen Schritten und in dem Rahmen, der uns durch das Beratungs- und Fortbildungsprojekt gegeben war, leisten konnten. Dazu zählen möchten wir u.a. die Erweiterung des Kommunikationsrepertoires der Bewohner *und* der Mitarbeiterinnen, die Fokussierung auf Aspekte wie *den eigenen Blick erkennen* oder *bewohnerzentriert* zu arbeiten. Wir denken auch, dass wir nachweisen konnten, dass dies keine leeren Schlagworte sind, sondern dass wir durch das Eindringen in den Mikrobereich der alltäglichen Lebensverhältnisse, der Forderung nach einer „heilpädagogischen Mikrologie“ (JAKOBS 1997, 255) etwas näher gekommen sind.

Dennoch möchten wir den Aspekt der Verantwortung, des Eindringens in einen Lebens- und Erlebenskontext, den wir in der beschriebenen Institution bzw. der ausgewählten Wohngruppe vorgefunden haben, noch etwas tiefer durchdringen:

Wir haben mit unserem Projekt in eine Lebenswelt, einen Prozess des gemeinsamen Lebens in einer relativ geschlossenen Institution, einer Wohngruppe eingegriffen. Wir und alle Beteiligten wussten dabei von Beginn an, dass dies ein zeitlich begrenztes Unterfangen sein wird, dass wir wieder aus dieser Lebenswelt herausgehen werden. Diese existentielle Dimension beinhaltet eine ethische Verpflichtung: Nämlich nicht im Sinne des o.g. Machtverhältnisses zu handeln, sondern eingedenk dieses Machtverhältnisses Wege zu erarbeiten, die dieses Verhältnis brechen oder gar auflösen können. Dies haben wir versucht zu gewährleisten, indem wir in die Lebenswelt der Beteiligten „eingetaucht“ sind - nicht im Sinne eines abstrakten Beobachters oder Kritikers, sondern im Sinne eines *teilnehmenden* Beobachters, eines *teil-habenden* Beobachters.

De-Institutionalisieren bedeutet demnach nicht nur, sich Zeit zu lassen, nicht nur, die Qualität der Arbeit in den Institutionen neu zu gestalten, nicht nur, die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig zu machen, nicht nur, Gewaltverhältnisse abzubauen, nicht nur, ein Umschreiben von Kranken- in Lebensgeschichten zu gewährleisten oder Rehistorisierung zu wagen, nicht nur, die Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen oder das Ermöglichen neuer Formen des Wohnens bzw. von Arbeit oder Tätigkeit; es bedeutet auch:

- sich einzulassen auf Lebensbezüge, die man zunächst u.U. nicht versteht;

- sich zunächst unerklärbaren Abläufen, Konventionen oder Strukturen einer Institution zu stellen;
- sich seiner Rolle als außenstehendem Beobachter bewusst zu werden und zu bleiben;
- seine vorgefertigten Vorannahmen u.U. zu revidieren;
- das „Gegenüber“ ernst zu nehmen;
- Kritik konstruktiv vorzutragen.

Was könnte also dann das o.g. Dilemma auflösen? Wie gehe ich mit meiner Verantwortung in einem solchen Prozess um?

JANTZEN (1994, 151) merkt in diesem Zusammenhang an, und wir möchten ihm dort sehr zustimmen:

„Eine Möglichkeit, auch zukünftig noch „Romantische Wissenschaft“ zu betreiben, ist es, statt Geschichten über Betroffene Geschichten *mit* den Betroffenen zu schreiben, (...) [Hervorh. E.W.]“ (vgl. ebd.).

Wir müssen kritisch anmerken, dass uns das in unserem Projekt nur zum Teil gelungen ist: Wir haben nicht durchweg *mit* den Betroffenen Geschichten geschrieben. Zu den Betroffenen möchten wir in diesem Zusammenhang Bewohner und Mitarbeiterinnen zählen. Somit können wir zwar festhalten, dass die Mitarbeiterinnen in hohem Maße mit einbezogen waren, die Bewohner aber nur zum Teil und meist stellvertretend.

Ein Impuls, wie hier andere Wege eröffnet werden könnten, stellt einmal die Konzeption der rehistorisierenden Diagnostik, unter direkter und aktiver Beteiligung der Betroffenen dar (vgl. unsere Ausführungen hierzu im Kontext des von uns durchgeführten Projekts unter 7.3.4.4), zum anderen aber auch ein Weg, den die *PeopleFirst*-Gruppen in Deutschland gehen: Sie gehen in die Institutionen hinein, versuchen dort für ihre Belange zu werben und im Sinne des *peer-counselings* eine Beteiligung der Betroffenen (hier: der Bewohner) zu unterstützen. Wir werden an anderer Stelle noch näher darauf eingehen und auch herausarbeiten, wo hier unseres Erachtens noch offene Fragen sind (Stichwort: Beteiligung des sog. 'harten Kerns').

Es bleibt die ungelöste Frage nach der ethischen Dimension eines solchen oder vergleichbaren Projekts, wie wir es durchgeführt haben. JANTZEN (1994) findet hier eine Antwort bei Martin BUBER (1962), in der „Ethik der Demarkationslinie“. Eine solche Linie müsse von uns ständig neu gezogen werden,

„...‘um zu verhüten, dass Mittel gewählt werden, die geeignet sind, von dem Weg zum Ziel auf einen Weg zu einem anderen, den Mitteln wesensgleichen Ziel abzulenken, denn niemals heiligt der Zweck die Mittel“ (BUBER 1962, 1107; zit. nach JANTZEN 1994, 151).

Unser Ziel war es, herauszufinden, ob das von uns durchgeführte Projekt, eingedenk der von uns gezielt ausgewählten und vermittelten Inhalte, die wir auf der Basis einer erkenntnistheoretischen Grundlage herausgearbeitet und für wichtig und vermittelbar hielten, neue Impulse für die Lebenswirklichkeit der am Projekt Beteiligten (Bewohner und Mitarbeiterinnen) liefern kann.

Unsere Mittel waren die beschriebenen Arbeitsphasen (Workshops, Beobachtung, gemeinsame Auswertung) und deren Analyse (Problemzentrierte Interviews, Qualitative Inhaltsanalyse, Interpretation und Überprüfung).

Dabei haben wir sicherlich Fehler gemacht oder *Unrecht* getan, um es in Verbindung zu der oben gemachten Auseinandersetzung mit BUBER zu bringen:

„Wir können nicht umhin, Unrecht zu tun; aber es ist uns gewährt, nicht *mehr* Unrecht tun zu müssen, als wir eben müssen“ (BUBER ebd., zit. nach MENDES-FLOHR 1982, 106).

JANTZEN (1994, 151) merkt schließlich an:

„Und genau dieses fordert mit Notwendigkeit die Schärfung unserer Begriffe, auch von uns selbst, und die Reflexion unseres Tuns, gerade dort, wo wir uns in Romantischer Wissenschaft auf Zustände von Harmonie beziehen möchten“ (vgl. ebd.).

Wir erlauben uns, abschließend sagen zu können, dass unser Projekt zur Schärfung der Begriffe, insbesondere des Begriffs des De-Institutionalisierens, beigetragen hat. Darüber hinaus auch von uns selbst: Die an dieser Stelle getätigte Reflexion unseres Tuns hat unseres Erachtens einen zusammenfassenden Blick, aber auch eine zusammenfassende Einschätzung des gesamten Projekts ermöglicht.

Teil III - De-Institutionalisieren: **Perspektiven** - Innovieren - Transformieren - Realisieren

9 Einleitung

Teil III der vorliegenden Arbeit wird sich abschließend mit der Auswertung des Gesamtkomplexes der in der Arbeit diskutierten Themen auseinandersetzen. Im Sinne eines Verallgemeinerungsprozesses der gewonnenen Erkenntnisse sollen unter den Überschriften *Innovieren*, *Transformieren* und *Realisieren* zentrale Aspekte der Arbeit zusammengefasst und bewertet werden.

Es wird der Versuch einer Transformation der Erkenntnisse, die wir im ersten Teil der Arbeit ausgebreitet haben und der Erkenntnisse, die sich durch das Beratungs- und Fortbildungsprojekt aufgetan haben, auf eine allgemeine Ebene getätigt werden. Die zentrale Frage hierbei ist, wie die in der Arbeit herausgearbeiteten Veränderungsbedarfe und die aufgezeigten Veränderungsprozesse auf die Fachdisziplin 'Geistigbehindertenpädagogik' „rückwirken“ können, um sie zu bereichern und einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Im Sinne der zentralen, da 'geistige Behinderung' bestimmenden Kategorie der Isolation, sollen zuvor Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen und die in (Groß-)Einrichtungen leben, herausgearbeitet und zur Diskussion gestellt werden.

Wir werden uns zunächst aber noch der Problematik von Verallgemeinerungsprozessen bei qualitativer Forschung widmen, da wir erklären möchten, inwieweit ein Verallgemeinerungsprozess im Rahmen unserer Arbeit möglich und begründbar ist.

Bezüglich der zu diskutierenden Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation möchten wir uns diesem Feld sodann auf vier verschiedenen Ebenen nähern: Erstens auf einer paradigmatischen Ebene, indem wir für diese Frage relevante Erkenntnisse aus der neurobiologischen Forschung skizzieren.

Zweitens auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene, indem wir die Disability Studies in diesen Kontext mit einbeziehen und ihren Beitrag für unsere Diskussion herausarbeiten werden.

Drittens auf (behinderten-)pädagogischer Ebene, indem wir die Frage nach Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation in die Diskussion um Assistenz und Teilhabe einbetten und schließlich viertens, auf sozialpolitischer Ebene, indem wir den Zusammenhang zwischen De-Institutionalisieren und interdisziplinärer Zusammenarbeit der in diesen Zusammenhängen Beteiligten diskutieren.

Daran anschließend werden wir unter der Fragestellung *De-Institutionalisieren oder Re-Institutionalisieren?* (institutionelle) Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation diskutieren, im Sinne eines Erfüllens fachwissenschaftlichen Anspruchs in einer veränderten institutionellen Wirklichkeit.

Unter der Überschrift Innovieren – Transformieren – Realisieren werden wir letztlich den Gesamtkomplex der in der vorliegenden Arbeit diskutierten Inhalte zusammenfassen, um aus allen berücksichtigten Aspekten (das sind: theoretische Grundlegung aus Teil I der vorliegenden Arbeit; gewonnene Kategorien und Erkenntnisse aus unserem Projekt in Teil II und die oben beschriebenen Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation) grundlegende Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens zusammenzustellen. Dabei werden wir darstellen, was wir für innovativ erachten (Innovieren), werden dies auf eine allgemeine Ebene transformieren (Transformieren) und schließlich Schritte für eine Realisation im Sinne einer praxistauglichen Konzeption des De-Institutionalisierens aufzeigen (Realisieren).

Ein Resümee wird diese Arbeit beenden.

10 Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen und die in (Groß)Einrichtungen leben

„What others are depends on our relationships with them and what we choose to make of them“ (BOGDAN; TAYLOR 1992, 291).

Wir haben gesehen, dass kulturelle, sprachliche und dialogische Isolation, sowie Gewaltverhältnisse wesentlich zu einer Konstitution dessen, was wir ‚geistige Behinderung‘ nennen, beitragen. Mit BOGDAN und TAYLOR (1992) gesprochen, hängt es von der Ausgestaltung der **Beziehungen**, die wir zu anderen Menschen unterhalten ab, was diese sind bzw. werden. Das schreibt und liest sich sehr einfach, ist jedoch in der konkreten Ausgestaltung ein sehr schwieriges Terrain, zumal, wenn der kommunikative Zugang zu meinem Gegenüber versperrt erscheint und Dialog erschwert wird oder abgerissen ist.

Wir möchten im Folgenden aufzeigen, wie eine Ausgestaltung dieser Beziehungen im Kontext von Menschen, die kulturell, sprachlich und dialogisch isoliert sind, aussehen kann und erweitern dabei die von uns gewonnenen Erkenntnisse in der theoretischen Annäherung an unser Thema (Teil I der vorliegenden Arbeit) und in der praktischen Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Konstrukten innerhalb des von uns durchgeführten und ausgewerteten Projekts in einer Großeinrichtung (Teil II der vorliegenden Arbeit).

EDGERTON (1993) spricht in seiner groß angelegten ethnographischen Studie über ehemals hospitalisierte Menschen bezüglich der Ausgestaltung von Beziehungen von sogenannten „benefactors“ (vgl. ebd., 155ff.). Er versteht darunter positive Faktoren im Sinne humaner Ressourcen (AssistentInnen), die Prozesse von kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation verhindern können.

„In their efforts to maintain themselves in the community, the ex-patients are not without assistance. With few exceptions, these former patients have located 'benefactors' – normal persons who help them with their many problems. These benefactors provide welcome assistance with the practical difficulties of coping with everyday problems, with the multifold problems of passing, and even with the delicate need for denial. This assistance is of immense importance in the lives of the ex-patients“ (ebd.).

Ähnlich, jedoch, wie weiter unten noch aufzuzeigen sein wird, aus gänzlich anderen Forschungsergebnissen resultierend, argumentieren AITKEN und TREVARTHEN (1997), wenn sie bei Säuglingen und Kleinkindern ein angeborenes, intrinsisches Motivationssystem (intrinsic motive formation; IMF) annehmen, dass so JANTZEN (2001a) „auf die Existenz eines freundlichen Begleiters“ (ebd., 105) ziele. Die hier nicht näher beschriebenen Austauschprozesse im Gehirn des Säuglings seien, so JANTZEN (a.a.O.) weiter, „eine emergente Systemleistung des gesamten Nervensystems“ (ebd.), was ihn schließen lässt:

„Als Resultat der Wirbeltierevolution ist sie [diese Systemleistung; E.W.] in jeder noch mit dem Leben vereinbaren Konstruktion eines Zentralnervensystems präsent, was immer im Kontext der realisierbaren und realisierten sozialen Umweltbeziehungen gedacht werden muss“ (ebd.).

Mit diesen Vorannahmen gehen wir über zur Beschreibung der Möglichkeiten der Aufhebung von kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation von Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen und die in (Groß-)Einrichtungen leben, indem wir entlang der o.g. Ebenen argumentieren.

Zuvor sollen aber noch einige Anmerkungen bezüglich Verallgemeinerungsprozessen bei qualitativer Forschung gemacht werden.

10.1 Zur Problematik von Verallgemeinerungsprozessen

Wir haben in Teil II der vorliegenden Arbeit das von uns konzipierte und durchgeführte Beratungs- und Fortbildungsprojekt in einer GroÙeinrichtung der Behindertenhilfe dokumentiert und ausgewertet. Die dabei gewonnenen Kategorien und Erkenntnisse werden im Folgenden leitend sein für die Beschreibung von Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation.

Dabei werden wir die Ebene des konkreten Falls, den von uns beschriebenen Gegenstandsbereich, verlassen, und verallgemeinernd die o.g. Möglichkeiten ausloten.

Für dieses Verfahren ziehen wir darüber hinaus neue, bisher nicht thematisierte, Aspekte heran, um unsere Erkenntnisse mit diesen Theorien zu vergleichen und beurteilen zu können. Zudem werden wir Rückbezüge auf die in Teil I der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Sachverhalte machen. Ziel dabei ist abermals eine nachvollziehbare Theoriegeleitetheit unseres Vorgehens.

Diese Vorgehensweise, die man auch als Generalisierung bezeichnet (vgl. FLICK 2000, 254), birgt einige Probleme in sich:

„Das Problem der Generalisierung liegt bei qualitativer Forschung u.a. darin, dass ihr Ansatzpunkt häufig gerade die auf einen Kontext, auf einen konkreten Fall bezogene Analyse von Bedingungen, Zusammenhängen, Verläufen etc. ist. Durch diesen Kontextbezug gewinnt qualitative Forschung (häufig) eine spezifische Aussagekraft. Bei der Generalisierung wird dieser Kontextbezug gerade aufgegeben, um zu untersuchen, inwieweit die gefundenen Zusammenhänge auch unabhängig und außerhalb von spezifischen Kontexten gelten“ (ebd.).

Die von uns genutzten Elemente der qualitativen Forschung (u.a. Teilnehmende Beobachtung, Problemzentrierte Interviews, Qualitative Inhaltsanalyse) trugen zur Analyse von Bedingungen, Zusammenhängen und Verläufen in einer ausgewählten Wohngruppe im *Institut* bei. Zunächst haben wir es demnach mit den von uns gewonnenen Erkenntnissen und Kategorien (vgl. Teil II der vorliegenden Arbeit) mit einem Kontextbezug, der sich auf ebendiese Gruppe, der dort Tätigen und der dort lebenden Menschen bezieht, zu tun, mit einer *spezifischen* Aussagekraft.

Der Anspruch, der sich daraus ableitet, und den wir mittels der folgenden Kapitel einlösen möchten, ist der des Verlassens dieses Kontextbezugs, hin zu einer Generalisierung, die aufzeigen soll, inwieweit die gefundenen Zusammenhänge innerhalb des Beratungs- und Fortbildungsprojekts auch *unabhängig* und *außerhalb* von ihm gelten.

10.2 Möglichkeiten auf paradigmatischer Ebene: Nutzung 'neuer Nachbarschaften'

„Die Vorstellung, dass jede Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit alles Lernen durch den Kontext von Beziehungen bestimmt wird, ist als Erfahrung zwar eine Banalität – wer hat nicht für den einen Lehrer gelernt und beim anderen sich verweigert? – führt aber auch zu konkreten Konsequenzen für die Gehirnentwicklung. Shore (1997) hat eine Reihe von Befunden zusammengestellt, die den direkten Zusammenhang zwischen Beziehungserfahrungen und Gehirnentwicklung belegen. So konnte bei Säuglingen mit depressiven oder übergriffigen Müttern ein im Vergleich zu Kontrollen weniger aktives linkes Frontalhirn beobachtet werden – ein Befund, der sich zurückbildete, wenn die Beziehungssituation sich normalisierte“ (von LÜPKE, 2000, 3).

Das vorangestellte Zitat des Kinderarztes von LÜPKE (welches aus einem Artikel mit der Überschrift ‚Neue Nachbarschaften – Neurobiologie im psychosozialen Kontext‘ stammt) macht deutlich, dass die bisher von uns diskutierten und dargestellten Zusammenhänge von sozialer Umwelt und der Entwicklung höherer psychischer Funktionen nicht nur in behindertenpädagogischen, sondern auch in neurobiologischen Zusammenhängen diskutiert werden. Wir können an dieser Stelle keine Aufarbeitung dieses komplexen Themas leisten, jedoch möchten wir bezüglich der aufzuzeigenden Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation einige Impulse aus diesem Bereich nennen. Dies mag zu Verkürzungen führen, jedoch halten wir unser Vorgehen insoweit für gerechtfertigt, als diese Bezüge Eingang in die (behindertenpädagogische) Fachdiskussion gefunden haben und dort erörtert werden (vgl. von LÜPKE 2000; u.a. JANTZEN 2001a; 2003d).

JANTZEN (2003d) merkt diesbezüglich an:

„Weder Insultmodelle, die von einer Hirnschädigung auf der Basis eines Gendefektes oder einer späteren Einwirkung als zentraler Determinante der Entwicklung ausgehen, noch reine Umweltmodelle, können Hirnentwicklung erklären, gefordert ist ein transaktionales Modell“ (ebd., 271).

10.2.1 Das transaktionale Modell nach AITKEN und TREVARTHEN

Ein solches transaktionales Erklärungsmodell findet er bei AITKEN und TREVARTHEN (1997), die die Hypothese aufstellen,

„...that a coherent mechanism of motives, an Intrinsic Motive Formation (IMF), is ready at birth to engage with the expressed emotions of adult companions in a mutual guidance of infant brain development and sociocultural learning“ (ebd., 655).

Weiter merken sie an:

“The neocortex is laid down in the late embryo, as a ‘proto-map’ of rudimentary cell columns, but its dendritic arbors and billions of synapses mature postnatally, and this process is regulated, at every step, by the brain core intrinsic motivating systems“ (ebd., 657).

Und:

“The process of regulated cortical differentiation continues after birth, by sympathetic communication with the social environment, in intimate affective exchanges with more mature persons and their more experienced brains” (ebd.).

Letztlich beinhaltet auch dieses Modell einen Appell an die vorteilhafte Ausgestaltung solcher Kommunikationsprozesse, um zu vermeiden, dass sich die gerade begonnene Hirnentwicklung in eine falsche Richtung bewegt. Hier geht es vor allem um die Vermeidung „von fortgesetzter affektloser Betreuung und oder Missbrauch oder fortgesetzter Entwicklungsnachteile“ (TREVARTHEN; AITKEN 1994, 622; zit. nach JANTZEN 2003d, 273).

JANTZEN (ebd., 272) kommentiert dies wie folgt:

„Jegliche Form bloß verfahrenorientierten Vorgehens, also jede antialogische Handlung im Sinne Freires (1970), verbietet sich demnach aufgrund der organischen Verfasstheit der menschlichen Natur geistig behinderter Kinder“.

Wir können also festhalten, dass die „neuen Nachbarschaften“ zur Neurobiologie, von denen von LÜPKE (a.a.O.) spricht, wichtige zusätzliche Erkenntnisse für die Gestaltung von Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation liefern können und somit einen wichtigen Baustein für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens bilden. Hier wird die Behindertenpädagogik sich diesem Thema öffnen müssen und bislang vernachlässigte Impulse und Erkenntnisse miteinbeziehen müssen, um im Sinne einer echten interdisziplinären Zusammenarbeit dieses Feld vertieft zu analysieren und um praktikable Handlungsstrategien daraus herzuleiten.

10.3 Möglichkeiten auf wissenschaftstheoretischer Ebene: Disability Studies

Im Folgenden möchten wir eine weitere Möglichkeit der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens vorstellen, indem wir uns erneut einer wissenschaftstheoretischen Ebene nähern, den sogenannten Disability Studies [vgl. grundlegend ALBRECHT; SEELMANN; BURY (2001a); DAVIS (1997a); BARTON; OLIVER (1997)].

10.3.1 Grundannahmen der Disability Studies

„Begründet in den USA von dem selbst behinderten, 1995 verstorbenen Medizinsoziologen Irving K. Zola und in Großbritannien von dem ebenfalls behinderten Sozialwissenschaftler Michael Oliver, haben sich die Disability Studies in den achtziger Jahren zunehmend an angloamerikanischen Hochschulen etabliert. Innerhalb des interdisziplinären Forschungsfeldes geht es darum, das Phänomen Behinderung als soziale Konstruktion zu fassen und unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen. Ähnlich wie bei der Frauen- und Geschlechterforschung handelt es sich zudem um einen Ansatz, der eine emanzipatorische Zielrichtung hat“ (WALDSCHMIDT 2003a, 13).

Seit etwa zwei Jahren ist zu erkennen, dass die im angloamerikanischen Sprachraum entstandenen Disability Studies auch hierzulande zunehmend Eingang in die Fachdiskussion finden (vgl. u.a. MASKOS 2001, 2002; TEERVOREN 2002a/b, SEIDLER 2002; WALDSCHMIDT 2003a/b; o.J.; LUTZ et al. 2003).

Die Disability Studies sind (noch) ein recht uneinheitliches Forschungsgebiet, mit unterschiedlichen Strömungen und „Schulen“, die jedoch folgende Punkte gemein haben:

- Eine Ablehnung der Verwissenschaftlichung des Phänomens Behinderung;
- Versuch, jegliche Form von Verobjektivierung (vor allem in Bereichen der Forschung) zu vermeiden;
- Behinderung, verstanden als soziale Konstruktion.

In Bezug auf Forschungsfragen formuliert WALDSCHMIDT (o.J.) unterschiedliche Herangehensweisen, um zu verdeutlichen, wie sich Forschung im Sinne der Disability Studies von herkömmlichen Vorgehensweisen unterscheidet:

- Forschung an behinderten Menschen entspräche einem Laborexperiment;
- Forschung über behinderte Menschen entspräche dem quantitativen Ansatz;
- Forschung für behinderte Menschen entspräche fürsorglichem Paternalismus;
- Forschung mit behinderten Menschen entspräche einer Betroffenenperspektive, einem qualitativen Paradigma im Sinne der Wahrnehmung des Subjekts;
- Forschung von behinderten Menschen schließlich entspräche dem Ansatz der Disability Studies in Analogie zum *peer counseling* auch als *peer research* zu bezeichnen (vgl. ebd.).

WALDSCHMIDT (a.a.O.) übersetzt die Disability Studies mit Studien über / zu Behinderung und steckt damit ein sehr weites Terrain ab, in dem sich die Disability Studies derzeit bewegen.

Wir möchten im Folgenden den Fokus auf den Zusammenhang der Disability Studies und dem Phänomen der sog. ‚geistigen Behinderung‘ lenken, da dies im Kontext des bisher Erarbeiteten u.E. einen berechtigten Platz einnehmen kann.

Die deutschsprachige Literaturlage ist bezüglich dieses Fokus noch unbefriedigend, da Zusammenhänge zwischen den Disability Studies und dem Phänomen der sog. ‚geistigen Behinderung‘ bisher nur am Rande diskutiert werden.

Eine Ausnahme, selbst innerhalb der angloamerikanischen Auseinandersetzung, bildet hier eine Forschungsgruppe an der Syracuse University in New York (u.a. die Autoren BIKLEN; TAYLOR; BOGDAN), die wir in den Mittelpunkt der folgenden Auseinandersetzung stellen möchten (vgl. auch exemplarisch BOGDAN; TAYLOR 1994; DISABILITY STUDIES QUARTERLY 1996).

Gleichzeitig möchten wir herausarbeiten, welche Impulse u.E. von den Disability Studies in Bezug auf zu gestaltende Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogische Isolation im Sinne unserer Leitfrage dieses Kapitels zu erwarten wären, ob und wie sie unsere eigenen Erkenntnisse bereichern können und inwieweit sie fruchtbar für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens sind.

10.3.2 *Disability Studies* und das Phänomen der sog. ‚geistigen Behinderung‘

In einer *student information* der Syracuse University heißt es allgemein zu den Disability Studies:

- “1.Disability Studies adopts cross-disability perspective.
- 2.Disability Studies views disability as a social construct and people with disabilities as a minority group.
- 3.Disability studies is interdisciplinary.
- 4.Disability Studies uses the perspectives and the experiences of people with disabilities as the foundation for all research and training.
- 5.Disability studies recognizes the important role that family members play in the lives of many people with disabilities“ (Student information, Syracuse University, N.Y., 2001).

In einem sogenannten Fact Sheet der Syracuse University (<http://soeweb.syr.edu/thechp>) wird zudem ausgeführt, die Disability Studies übten Kritik an verschiedenen herkömmlichen Erklärungsmodellen bezüglich des Phänomens Behinderung:

- Kritik am medizinischen Modell: „as people who are sick and in need of cure“ (vgl. ebd.);
- Kritik am soziologischen Modell: „where people with disabilities are labeled and stigmatized by others“ (vgl. ebd.);
- Kritik am psychologischen Modell: „where their experiences have been individualized and pathologized“ (vgl. ebd.).

Letztlich wird angemerkt, eine Perspektive der Disability Studies

“...would seek to problematize society rather than the individual. The solution therefore lies not in the person, but rather in breaking down barriers that limit people with disabilities from full participation in their communities and in society in general” (vgl. ebd.).

TAYLOR grenzt die Disability Studies zur *special education* ab, indem er anmerkt

„..., special education, (...), and other helping professions are dedicated to treating or ‚fixing‘ what is presumably wrong with the mentally retarded“ (Taylor 1996, 4).

Relativ unbeachtet von der deutschsprachigen Behindertenpädagogik, insbesondere der ‚Geistigbehindertenpädagogik‘, haben die Beteiligten der genannten Forschergruppe mittlerweile reichhaltige Literaturbeiträge vorzuweisen (vgl. die Ausgabe Disability Studies Quarterly, Sommer 1996, in der eine umfangreiche Bibliographie abgedruckt ist).

Wir möchten daher im Folgenden anhand von ausgewählten Originalbeiträgen dieser Forschungsgruppe den Zusammenhang der Disability Studies und dem Phänomen der sog. ‚geistigen Behinderung‘ diskutieren, um abschließend Perspektiven zu nennen, die aus den Disability Studies heraus einen Beitrag zu unserer Frage nach Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens liefern mögen.

10.3.3 *Disability Studies* - offene Fragen bezüglich des Phänomens der sog. ‚geistigen Behinderung‘

„One major challenge for the future of disability studies is the inclusion of the experiences of people with cognitive disabilities and how they shape this emerging field“ (Information Package on Disability Studies 1998, 2).

Wenn eine Beteiligung und ein Einbezug von Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen, innerhalb der Disability Studies noch sehr in den Anfängen befindlich erscheint, ist aus dem vorangestellten Zitat zu entnehmen, dass der Einbezug von Erfahrungen dieser Personengruppe ein wichtiges Ziel der Disability Studies sein muss. Hier wird gewissermaßen der Versuch unternommen, von den Letzten, den Schwächsten her zu denken - eine Ansicht, die uns schon begegnet ist. Interessant ist für unsere Diskussion, dass das Phänomen der sog. ‚geistigen Behinderung‘ hier nicht von Defiziten, die in der Person zu suchen wären gedacht wird, sondern von sozialen Determinanten her. So nennt TAYLOR (1996) folgende Charakteristika von Menschen, die als ‚geistig behindert‘ bezeichnet werden:

Characteristics of People tagged with the label of mental retardation:
 targets of social prejudice and discrimination;
 forced segregation;
 state sanctioned abuse and dehumanization;
 status degradation and public mortification;
 involuntary sterilization;
 denial of fundamental rights;
 euthanasia (vgl. ebd., 4).

In diesem Sinne wird zwar die biologische Komponente nicht geleugnet, aber der Fokus auf eine soziale Bewertung dieser Komponenten gelegt:

„While disability studies does not deny that there are differences, either physical or mental, between people, they argue that ‚the nature and significance of these differences depend on how we view and interpret them“ (BOGDAN; TAYLOR 1994).

Damit ist erneut ein Paradigma umschrieben, dass mit der sozialen Konstruktion von Behinderung überschrieben werden kann und das uns in Teil I der vorliegenden Arbeit in anderem Kontext bereits begegnet ist. Es ist uns an dieser Stelle wichtig hervorzuheben, dass diese Auffassung auch in wissenschaftstheoretischen Konstrukten, die bisher *nicht* im Fokus dieser Arbeit standen, auftaucht.

Nicht übersehen werden darf hierbei jedoch die u.E. noch ungelöste Frage nach der Beteiligung von Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen, in diesen (Forschungs-)Kontexten. Denn, anders als z.B. VertreterInnen der Disability Studies, die etwa körperliche Behinderungen haben, ist eine Beteiligung von Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen, im Diskurs der (amerikanischen) Disability Studies noch rudimentär. Das heißt nicht, wie unten noch aufzuzeigen sein wird, dass man dieses Problem nicht erkannt hätte oder sich ihm verschließen würde, aber es ist eine noch ungelöste Frage, die noch schwieriger erscheint, wenn wir Menschen, die als ‚schwer geistig‘ oder mehrfach behindert gelten, mitdenken.

Nehmen wir die eingangs aufgezählten Forschungsmethoden von WALDSCHMIDT (o.J.) hinzu, wäre hier allenfalls von einer Forschung *mit* Behinderten zu sprechen, *peer research* allerdings ist hier noch Utopie.

Ein erster Ansatz wäre in einem Artikel von KENNEDY (1994), einem Menschen, der als ‚geistig behindert‘ gilt, zu finden. Mit dem Titel „The disability blanket“ hat er einen Aufsatz in der amerikanischen Fachzeitschrift *Mental Retardation*¹⁴ veröffentlicht und fordert von den sogenannten professionellen HelferInnen, die Decke der Behinderung (the disability blanket) wegzuziehen und ihn als Mensch mit eigenen Bedürfnissen ernst zu nehmen:

„...to sit down with the people they will be supporting, ask them what are the goals and expectations they have for their life, and really work on making them happen“ (ebd., 76).

Eingedenk einer solchen Aussage kann TAYLOR (1996) schließlich bezüglich des Zusammenhangs von Disability Studies und dem Phänomen der sog. ‚geistigen Behinderung‘ folgende Thesen formulieren:

“The perspectives and experiences of people labeled mentally retarded must provide a starting point for all research and inquiries in the study of mental retardation;
Mental Retardation is a social construct and cultural artifact;
People labeled mentally retarded represent a minority group;
The important role that family members play in the lives of people labeled mentally retarded must be recognized;

¹⁴ Parallel zu der o.g. Diskussion innerhalb der Disability Studies findet in den USA z.Zt. eine sehr interessante Diskussion bezüglich des Begriffs „Mental Retardation“ statt, die wir hier nicht wiedergeben können, auf die aber hingewiesen werden soll (vgl. exemplarisch die Ausgabe 1/2002 der Fachzeitschrift *Mental Retardation*).

Inquiries into the social, cultural, political, and economic situation of people labeled mentally retarded must be grounded in concepts and philosophies associated with Disability Studies generally" (vgl. ebd., 4ff.).

10.3.4 Zusammenfassung

„The construct of mental retardation exists in the minds of those who label other persons, and not those so labeled“ (TAYLOR 1996, 4).

Wir haben den Beitrag der Disability Studies an dieser Stelle hinzugenommen, um aufzuzeigen, dass auch außerhalb der bisher von uns berücksichtigten Aspekte eine Diskussion abläuft, die sehr eng mit den von uns gewonnenen Erkenntnissen verbunden ist. Vieles haben wir unberücksichtigt lassen müssen (z.B. die Nähe des *Life Course Approach* zur Konzeption der Rehistorisierung; vgl. hier exemplarisch PRIESTLEY 2001; 2003a/b).

Die Betrachtung des Phänomens der sog. ‚geistigen Behinderung‘ als soziale Konstruktion ist zwar nichts Neues und in den von uns dargestellten Theorien u.U. klarer herausgearbeitet als in den Disability Studies selbst. Dennoch gehen die Disability Studies mit ihrer Forderung nach einer konsequenten Berücksichtigung der Interessen von Menschen, die wir (‚geistig‘) behindert nennen und dem Einbezug ihrer Person, einen entscheidenden Schritt weiter und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung von Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation und damit für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens.

10.4 Möglichkeiten auf behindertenpädagogischer Ebene: Assistenz und Teilhabe

Die Diskussion um die Begriffe Assistenz und Teilhabe hat in den letzten Jahren innerhalb der Behindertenpädagogik breiten Raum eingenommen (vgl. exemplarisch die Ausgabe 03/2003 der Zeitschrift ‚Geistige Behinderung‘). Dabei ist festzustellen, dass kaum mehr eine Einrichtung der Behindertenhilfe nicht von sich behauptet, ihre pädagogische Konzeption beruhe auf diesen Paradigmen. Wir möchten daher im Folgenden aufzeigen, woher der Begriff der Assistenz kommt und wie er in zu gestaltende Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation und eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens einzubetten wäre. Wir sprechen in diesem Kontext von ‚persönlicher Assistenz‘ oder der ‚assistierenden Begleitung‘¹⁵.

10.4.1 Persönliche Assistenz – assistierende Begleitung

„Persönliche Assistenz ist mehr als nur irgendeine ambulante Dienstleistung unter anderen. Ihr Konzept beinhaltet den Wechsel von einem entmündigenden Versorgungsdanken zu der Anerkennung eines Hilfebedarfes für ein gleichberechtigtes selbstbestimmtes Leben“ (FREHE 2001a, 7).

Martin HAHN hat in Bezug auf Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen, bereits 1994 den Begriff der assistierenden Hilfe in die Diskussion eingebracht:

„Wir assistieren demjenigen, der unsere Hilfe benötigt, bei der Verwirklichung seiner (!) Ziele. Beachten wir dies nicht, führt unsere vielleicht durchaus gutgemeinte Hilfe zu Überbefürsorgung, die real als Fremdbestimmung erlebt wird. Aus diesem Grund ist der Begriff des ‚Assistenten‘ (...) der subsidiär geleisteten Hilfe angemessener als der Begriff des Helfers.“

Assistierende Hilfe ist die Voraussetzung für die Realisierung der Autonomie-Potentiale, die auch im Leben von Menschen mit schweren Behinderungen liegen und ihnen Zustände des Wohlbefindens ermöglichen können“ (HAHN 1994, 91).

Mit dieser programmatischen Aussage zum Begriff und der Bedeutung der Assistenz spezifiziert HAHN die zu erbringende Hilfeleistung. Der in der aktuellen Diskussion auch auftauchende Begriff der ‚assistierenden Begleitung‘ meint ähnliches. Im folgenden soll der Begriff der ‚Assistenz‘, bzw. der der ‚persönlichen Assistenz‘, wie er im Umfeld einer Pädagogik für Menschen mit Körperbehinderungen geprägt worden ist, im Mittelpunkt stehen.

Bezüglich des Aufkommens des Assistenz-Modells stellt Jutta HAGEN (2001) fest:

¹⁵ Diese Darstellung beruht z.T. auf Aussagen, die der Autor im Rahmen einer Expertise für die Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft angefertigt hat (vgl. DHG 2002a; WEBER 2003). Die in diesem Zusammenhang beschriebenen Beispiele aus der institutionellen Praxis werden hier nicht wiedergegeben.

„Hier werden keine neuen Forderungen aufgestellt, weshalb es verfehlt wäre, angesichts der Wiederbelebung und durchaus vielfältigen Variation des Themas Selbstbestimmung in der aktuellen Fachdebatte von einem ‚Paradigmenwechsel‘ in der Behindertenhilfe zu sprechen (...). Die unverminderte Aktualität des Themas Selbstbestimmung verweist jedoch darauf, dass professionelle Hilfen noch weit davon entfernt sind, den Selbstbestimmungsbedarfen der HilfeadressatInnen gerecht zu werden. Und es wird deutlich, dass der Druck auf professionelle Hilfesysteme, seien sie in Institutionen oder in der Lebenswelt des Einzelnen angesiedelt, wächst“ (HAGEN 2001, 23).

In diesem Zusammenhang soll, wiederum in Anlehnung an HAGEN (vgl. ebd., 12), darauf hingewiesen werden, die in der o.g. Debatte häufig verwendeten Begriffe ‚KlientIn‘ und ‚KundIn‘ kritisch zu sehen, da sie nur bedingt tauglich zur Beschreibung neuer Modelle sind:

Der Begriff des ‚Klienten‘

„...beschönigt das tatsächliche Verhältnis zwischen Hilfebedürftigen und den Professionellen sozialer Arbeit. Auf Letztere sind Erstere vielfach alternativlos angewiesen und können nicht ‚den Anwalt wechseln‘, falls sie zu der Auffassung gelangten, von ihm nicht gut vertreten zu werden“ (ebd.).

Bezüglich des Begriffes des ‚Kunden‘ stellt HAGEN fest:

„Ähnlich idealisierend erscheint mir der Begriff des Kunden (...). Auch dieser täuscht über die tatsächliche Stellung des Hilfebedürftigen im institutionellen Kontext hinweg, indem mit dem Begriff des Kunden nahegelegt wird, der Hilfeempfänger in einer Institution sei ein zahlungsfähiger Nachfrager einer Dienstleistung“ (ebd.).

Auch dieser Tatbestand könnte sich durch eine konsequente Durchsetzung des Assistenz-Modells verändern (Stichwort: ‚Persönliches Budget‘). Es erscheint jedoch verfrüht, diese Begrifflichkeit auf einen Personenkreis zu übertragen, der sich dazu kaum äußert bzw. den man diesbezüglich überhaupt nicht gefragt hat.

10.4.2 Assistenz und das Phänomen der sog. ‚geistigen Behinderung‘

Etymologische Herkunft

Assistent: ‚Helfer‘, ‚Gehilfe‘ (< 16. Jh.). Ursprünglich englische Neubildung zum Partizip des Präsens. von lat. assistere ‚beistehen‘, zu lat. sistere ‚sich hinstellen‘ und lat. adhin-, zu. Verb: assistieren;

Zur Sippe von lat. sistere siehe existieren; zu dem zugrundeliegenden lat. stare siehe Distanz, die dt. Verwandtschaft unter stehen (KLUGE 1995, 57).

Wortbedeutung

Assistent (lat.) „Beistehender, Helfer“ der; jmd., der einem anderen assistiert;
 Assistenz: (lat. mlat.) die: Beistand, Mithilfe;
 assistieren (lat.): jmdm. nach dessen Anweisungen zur Hand gehen;
 (Der DUDEN, Bd.5 1997, 89).

Was verbirgt sich hinter dem Begriff der 'Assistenz' in der Behindertenpädagogik? Ist es tatsächlich ein neuer Begriff, der neue Konzepte fordert oder eignet er sich, wie viele Begriffe vor ihm, alten Wein in neuen Schläuchen zu verkaufen?

Der Assistent ist jemand, der 'Beistand leistet', der 'Mithilfe anbietet'. Wenn ich assistiere, so der Fremdwörter-Duden, so gehe ich jemandem zur Hand, und zwar -und das scheint zentral- *nach dessen Anweisungen*.

Was bedeutet dieses Wort, dieses Konzept und die dahinter stehende Haltung für den Personenkreis der Menschen, die wir 'geistig behindert' und/oder 'schwer geistig behindert' nennen?

Eingedenk der z.B. in Teil I der vorliegenden Arbeit diskutierten Aspekte und der Erfahrungen aus unserem Beratungs- und Fortbildungsprojekt könnte man fragen:

- Wie muss ich befähigt, professionalisiert sein, um diese -vielleicht verdeckten- Anweisungen zu lesen?
- Wie kann ich den o.g. Personenkreis ermächtigen, mir mehr Anweisungen zu geben, als das vielleicht in der Vergangenheit vorgesehen war?
- Wie werde ich ein „guter“ Assistent, einer der (Definitions-)Macht abgeben kann, einer der zuhören, zusehen, deuten und beistehen kann?

Hinter dem Begriff der Assistenz, so verstanden wie oben skizziert, verbirgt sich eine neue Qualität des Umgangs mit Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, und er wird tiefgreifende Änderungen mit sich bringen:

- Änderungen in sog. Betreuungskonzepten;
- Änderungen in Profilen der Einrichtungen der sog. Behindertenhilfe;
- Änderungen in den Arbeitszeiten der Menschen, die professionell assistieren;
- Änderungen in ihrer Ausbildung;
- und schließlich Änderungen im Leben des Personenkreises, um den es hier geht.

Der Begriff der Assistenz ist ein relativ junger Begriff in der Behindertenpädagogik und ist in enger Anlehnung an die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung zu sehen. Der Begriff ist vielleicht so neu und in seiner Bedeutung noch nicht erkannt, dass sogar zwei in jüngerer Vergangenheit erschienene Handbücher der Behindertenpädagogik den Begriff nicht ausdrücklich berücksichtigen (vgl. ANTOR; BLEIDICK 2001 bzw. BUNDSCHUH; HEIMLICH; KRAWITZ 1999).

„Seit über 20 Jahren haben vor allem körper- und sinnesbehinderte Menschen die Leitidee des Selbstbestimmten-Lebens in die öffentliche (Fach)Diskussion eingebracht“ (NIEHOFF, et al 2001, 376).

Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass der Assistenz-Begriff seine Ursprünge in der Krüppelbewegung hat. Interessant ist, dass er nicht aus Beiträgen der etablierten (Geistig-)Behindertenpädagogik heraus entstanden ist,

sondern dass es vornehmlich Betroffene waren, die in diese Richtung argumentierten.

Es war Franz CHRISTOPH, der den autonomen Standpunkt der Krüppelbewegung in seiner Abwendung von gut gemeinten Aussagen sog. ExpertInnen formulierte. Er forderte „eine kritische Durchleuchtung der Voraussetzung von Kooperationsprozessen auf allen Seiten und schonungslose Offenheit“ (SCHÖNWIESE 2000, 28):

„Was heißt es, im Verhältnis Nichtbehinderte - Behinderte schonungslos offen zu werden?

Für Nichtbehinderte heißt es,

dass sie endlich zugeben, an der gewaltsamen Ausgrenzung Behinderter beteiligt zu sein,

dass sie anerkennen, noch immer den Behinderten das Recht abzusprechen, für sich selbst zu sprechen,

dass sie denken, dass wir Behinderte - gemessen an ihren Wert- und Normvorstellungen - ein unwertes Leben führen,

dass sie endlich einmal versuchen, ihre Normalität und Wertkategorien zu hinterfragen,

dass insbesondere nichtbehinderte Wissenschaftler bei sich selbst zu forschen anfangen, die uns bisher so selbstverständlich zu ihren Forschungsobjekten gemacht haben!

Für uns Behinderte heißt das,

dass wir erkennen, dass unsere Existenz in dieser Gesellschaft auf Lügen, Berechnung und Verdrängung basiert - so hart das auch klingen mag,

dass wir in Heimen zu verfaulen gezwungen werden,

dass wir zugeben, dass wir, um ein wenig Anerkennung durch Nichtbehinderte zu bekommen, bereit sind, uns vor ihnen zu verkaufen und seelisch zu prostituieren,

dass wir unter uns auch wieder Wertmaßstäbe anlegen, nämlich danach fragen, wer von uns am ehesten die Normen der Nichtbehinderten erfüllt“ (CHRISTOPH 1980, 59).

Hier wird unmissverständlich formuliert, welche Grundvoraussetzungen geschaffen werden müssen, um eine eigene Identität aufzubauen und Kooperation zu wagen (in diesem Zusammenhang wäre auch das bereits 1979 von JANTZEN geforderte und beschriebene „Prinzip der radikalen Parteinahme“ zu nennen; vgl. JANTZEN 1979). Und hier wird auch ein Verständnis von Behinderung deutlich, wie wir es in Teil I der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet haben: Dass Behinderung in erster Linie Ausdruck sozialer Verhältnisse ist, oder genauer formuliert:

„..., dass Behinderung ein Produkt gesellschaftlicher Abwertungs- und Vernichtungsstrategien ist, die sich in verschiedensten personalen und institutionellen Inszenierungen und an behinderten Personen ansetzenden Korrektur-Maßnahmen umsetzen“ (SCHÖNWIESE 2000, 29).

Die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung stellt sich dem entgegen und versucht verschleierte Prozesse von Ausgrenzung aufzudecken, eigene Bedürfnisse zu formulieren und eigene Vorstellungen über die Form und den Umfang von Hilfeleistungen zu äußern.

In diese Zusammenhänge ist auch die Entstehung, die Verwendung und die konzeptionelle 'Füllung' des Begriffes Assistenz zu denken.

Das Auftauchen, die Verwendung und die Rezeption des Begriffes der Assistenz in Bezug auf Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, wird mit etwa „10 Jahren Verspätung“ (NIEHOFF et al., 2001, 376) sichtbar.

In Bezug auf die Anfänge des Assistenzmodells ist festzustellen, dass es hier zunächst die praktische Assistenz ist, die beleuchtet wird und die sich im sog. Arbeitgeber-Modell organisiert. BOLLAG (1999) betont hier u.a., dass dieses Modell davon ausgehe, dass der Hilfeempfänger über eine Reihe von Kompetenzen verfüge. Dies wird auch von anderen Autoren immer wieder herangezogen (vgl. auch FREHE 1999, 281; MILES-PAUL; FREHSE 1994, 14).

Diese Kompetenzen sind:

- Personalkompetenz: Das Ausschuchen oder Ablehnen von Assistenten;
- Organisationskompetenz: Planung von (Arbeits-)Zeiten;
- Anleitungskompetenz: Dem Assistenten die Form, die Art und den Umfang der Hilfen vorzugeben;
- Raumkompetenz: Festlegen, wo die Hilfe angeboten werden soll;
- Finanzkompetenz: Die empfangenen Hilfen eigenständig bezahlen zu können;
- Differenzierungskompetenz: Eigenständiges Auswählen auf dem 'Markt der Hilfen' und Organisieren dieser Hilfen.

Hier kann ebenfalls sehr schnell der Eindruck entstehen, dass diese Kompetenzen nur von wenigen Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, aufgebracht würden. Aber auch hier sei die Frage erlaubt: Ist das wirklich so? Wenn ja, warum und wie könnte ein Entschlüsseln dieser Kompetenzen und/oder ein Ermächtigen zum Aufbau solcher Kompetenzen aussehen?

Wenn wir uns diese Fragen nicht stellen, droht der Begriff der Assistenz, der auch für o.g. Personenkreis hohe Bedeutung hat und der zu einem Schlüsselbegriff in der Behindertenpädagogik werden könnte, dazu beizutragen (wie schon viele Begriffe vor ihm) auszugrenzen: In solche, die Assistenz einfordern, die die dazu notwendigen Kompetenzen mitbringen und jene, die dazu scheinbar nicht fähig sind, die dann „assistenzunfähig“ sein würden - eine Entwicklung, die mit dem Auftauchen wichtiger Entwicklungen für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen, die wir behindert nennen, immer wieder aufgetaucht ist: bildungsunfähig, integrationsunfähig, therapieresistent, etc..

Wenig zur Klärung der Begriffslage trägt u.E. die Auffächerung von verschiedenen Arten der Assistenz, so wie sie von THEUNISSEN; HOFFMANN (1999) und THEUNISSEN (2000) vorgeschlagen werden, bei: Genannt werden hier folgende Arten:

- Praktische Assistenz: Im Sinne des oben beschriebenen Dienstleistungsmodells, welches davon ausgeht, dass der/die HilfeadressatIn über die o.g. Kompetenzen verfügt;
- Dialogische Assistenz: Im Sinne eines partnerschaftlich-freundschaftlichen Verhältnisses mit dem Ziel des Erschließens kommunikativer Kompetenzen (in den Bereichen Äußerung, Befindlichkeit, Bedürfnis, Wunsch);
- Advokatorische Assistenz: Im Sinne einer Fürsprecherfunktion und Interessenvertretung seitens der AssistentInnen;
- Sozialintegrierende Assistenz: Im Sinne des Eröffnens von Möglichkeiten der Integration der HilfeadressatInnen in ein soziales Netzwerk;

- Konsultative Assistenz: Im Sinne der Schaffung eines beratenden Beistandes, mit dem zusammen Lebensfragen oder die Suche nach Problemlösungen durchdrungen werden sollen;
- Faciliatorische Assistenz: Im Sinne einer Förderung von Lernprozessen (z.B. durch stimulierende Alltagsmaterialien);
- Lernzielorientierte Assistenz: Im Sinne des Bereitstellens strukturierter subjektorientiert-didaktischer Lernhilfen zum Erwerb subjektiv bedeutsamer Fertigkeiten;
- Intervenierende Assistenz: Im Sinne einer persönlichen Hilfe bei Selbst- oder Fremdgefährdung, orientiert am Autonomiebedürfnis der HilfeadressatInnen.

Abgesehen von der bereits beschriebenen praktischen Assistenz und der dialogischen Assistenz, entsteht der Eindruck, als würde der Begriff der Assistenz hier überstrapaziert und verwässert. Denn Begriffe wie faciliatorische oder lernzielorientierte Assistenz bewegen sich wieder in sehr starker Nähe zu überkommenen Fördermodellen. Das Ergebnis ist eine abermalige Begriffsverwirrung.

Auf dieses Begriffswirrwarr bzw. dessen Entzerrung hat bereits URBAN (2000) hingewiesen. Er kennzeichnet mögliche begriffliche Fassungen der individuellen Unterstützung bezüglich des Wohnens von Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, wie folgt (vgl. ebd., 6f.):

Betreutes Wohnen/Betreutes Einzelwohnen - im Sinne eines reduzierten Hilfekonzeptes für Menschen, die relativ selbständig seien, ursprünglich aber ein Sparmodell, das von vielen Trägern unkritisch übernommen worden sei;

Ambulant betreutes Wohnen - im Sinne einer aufsuchenden Form der Hilfe, die aber durch zu große Gruppen unter einem Dach konterkariert würde;

Pädagogische Betreuung im eigenen Wohnraum - im Sinne eines von Diensten unabhängigen Wohnraumes, aber mit der Gefahr der weiterhin existierenden „Pädagogisierung“;

Assistenz beim Wohnen - im Sinne eines die Selbstbestimmung des Betroffenen wahren Konzeptes, das allerdings Machtpositionen der Helfenden gegenüber Menschen, die nicht direkt für sich selbst sprechen könnten, zu verschleiern drohe;

und schließlich: Unterstütztes Wohnen oder Unterstützung beim Wohnen - im Sinne eines gewandelten Hilfeangebotes „vom Betreuer zum Begleiter“, welches die Verantwortung der Helfenden benenne, „ohne alte Machtpositionen der Fürsorge neu zu besetzen“ (ebd.).

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Kontext der Hinweis auf die Bedeutung von sichtbaren oder u.U. verschleierte Machtstrukturen. Das ist, diskutiert man das Assistenzmodell bezüglich seiner Tauglichkeit und Umsetzbarkeit auf Belange für Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, sicherlich ein zentraler Problempunkt.

FEUSER (2001) hat dies jüngst wie folgt formuliert:

„Zuwachs an Möglichkeiten der Selbstbestimmung bei einem Menschen macht -lassen Sie es mich so sagen- bezogen auf das Gesamt der Möglichkeiten, solche zu realisieren, nötig, dass ein anderer Macht abgibt, auf ein vermeintliches Privileg verzichtet, einen Vorteil nicht nutzt, der einem anderen zum Nachteil gerät, ihn einschränkt, entmündigt usw. Es ist damit am anderen nicht eine neue Kompetenz auszubilden, die wir „Selbstbestimmungsfähigkeit“ nennen, sondern die Wahrnehmung und Analyse der 'Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen' zu leisten, die deren Funktion und Bedeutung offenlegt“ (FEUSER 2001, 337).

und weiter:

„Selbstbestimmung ist zu verantworten oder sie bleibt als isolierte Kompetenz eines Menschen nur neuer Ausdruck alter Verhältnisse, nämlich von Macht und Herrschaft“ (ebd.).

Der Begriff der Assistenz ist ebenso wie der von FEUSER genannte Begriff der Selbstbestimmung unter den o.g. Aspekten zu lesen und zu beurteilen, soll er nicht zum verschleiernenden Schlagwort verkommen, bevor er überhaupt dazu beitragen konnte, die Lebenswirklichkeit von Menschen, die wir 'geistig' und/oder 'schwer geistig behindert' nennen, gemeinsam mit ihnen zu verändern.

Ich muss eben diese Anweisungen in Beziehung, dialogisch, und in jedem Falle auf Augenhöhe, wahrnehmen und bei Bedarf auch entschlüsseln. Und: Das 'Zur-Hand-Gehen', nach jemandes Anweisung, bedingt die Umkehrung des von URBAN und FEUSER angemahnten Machtgefüges: „Ich (Betreuer) gebe Dir, zu Deinem Besten, Anweisungen“ in: „Ich, Mensch, von *Dir* geistig behindert genannt, gebe *Dir* Anweisung, wie *Du* mir zur Hand zu gehen hast!“.

Sicherlich beinhaltet eine solche Sichtweise auch Probleme, wenn man sie in Beziehung setzt zu Menschen, die wir als 'schwer geistig behindert' bezeichnen und/oder denen wir schwerwiegende Verhaltensauffälligkeiten zuschreiben. SEIFERT (2001) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Menschen mit schweren Behinderungen

„vor allem in elementaren Bereichen wie Nahrungsaufnahme, Mobilität und Körperhygiene Möglichkeiten [eröffnen], auf die Gestaltung ihres Alltags unmittelbar Einfluss zu nehmen. Sie signalisieren Wünsche, Vorlieben, Ablehnung oder Verweigerung auf vielfältige Weise“ (vgl., ebd., 25).

Genau dies zu entschlüsseln ist zentrale Aufgabe des Assistenzmodells. Das Erkennen, Beschreiben, Deuten und Aufgreifen dieser „vielfältigen Weise(n)“ macht professionelle Assistenz in Bezug auf Menschen, die wir 'geistig behindert' nennen, aus. Hier fehlen noch Instrumente und Methoden. Dies darf aber nicht zu Aussagen verleiten, wie z.B. ROCK sie in diesem Zusammenhang tätigt, wenn sie schreibt:

„Erschwerend kommt hinzu, dass bei schweren Formen geistiger Behinderung die Bedürfnisse nicht (sic!) oder nur sehr subtil zum Ausdruck gebracht werden können“ (ROCK 2001, 60).

Dem entgegen sind jedoch einige wenige Instrumente und Methoden bereits erprobt und können einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung o.g. Erfordernisse leisten.

Zusammenfassend kann bezüglich der Begriffsdiskussion festgehalten werden, dass im Sinne des Vermeidens neuer Rest-Gruppen (die, die nicht zur Assistenz fähig sind - die, denen man nicht assistieren kann, etc.), auch Menschen, die wir 'schwer' oder 'schwerst geistig behindert' nennen, der Assistenz bedürfen, dazu Signale der Anleitung senden können und dies in dialogisch-kooperativer Beziehung mit der betreffenden Person entschlüsselt, übersetzt und umgesetzt werden kann. Dies erfordert eine hohe Professionalität, die vor allen Dingen sich ständig bewusst darüber sein muss, dass es neue Formen von Macht, Bemächtigung oder Pädagogisierung unbedingt zu verhindern gilt.

Mit FEUSER (2001) soll in diesem Zusammenhang aber ausdrücklich davor gewarnt werden,

„...stillschweigend davon auszugehen, dass sich mit der Antizipation und Etablierung einer solchen Kategorie als Werteinheit wie als Zielkategorie [gemeint ist z.B. die Selbstbestimmung, die Assistenz; E.W.] die entsprechende Wirklichkeit quasi von selbst realisieren würde“ (FEUSER 2001, 311).

Dies kann nur mittels einer genauen Analyse gesellschaftspolitischer und fachwissenschaftlicher Vorgänge geschehen, wie wir dies in Teil I der vorliegenden Arbeit versucht haben. Um die Bedeutung dieses Sachverhalts zu betonen, auch bezüglich der Notwendigkeit und Schaffung veränderter Ausbildungskonzepte, seien abschließend nochmals FEUSER und SCHÖNWIESE zitiert, die auf diese Zusammenhänge in unterschiedlicher Form aufmerksam machen:

„Hier geht es um die Analyse gesellschaftlicher und fachlicher Verhältnisse in allen Dimensionen, die als relevante erfassbar sind, worauf, um nur einige zu nennen, z.B. die Arbeiten von FOUCAULT (1978), GOFFMAN (1973) und BASAGLIA et al (1980) verweisen, um deren Transformation in Ausbildungs- und Beratungskonzepte, dann um deren Transformation in persönliches Wissen, in Einstellungen und Haltungen, die wiederum in eine (professionelle) Praxis zu transformieren sind. Dabei wäre die Historizität eines jeden Prozesses in der Spanne von Vergangenen und Zukünftigem zu berücksichtigen, die sich in der jeweiligen Gegenwart entfaltet“ (ebd.).

Und SCHÖNWIESE in ähnlichem Kontext:

„Die Grundsätze der Selbstbestimmung [und damit auch das Assistenzmodell; E.W.] gelten aber auch für Personen mit schwersten Beeinträchtigungen und es stellt sich immer wieder die Frage nach der Rolle und der Qualifikation der UnterstützerInnen, die die Selbstbestimmung wahren können“ (SCHÖNWIESE 2000, 31).

Daher muss eine professionelle Assistenz in Bezug auf Menschen, die wir '(schwer) geistig behindert' nennen, folgende zentrale Aspekte immer mitberücksichtigen:

- Anweisungen lesen lernen;
- Kompetenzen entschlüsseln;
- Signale erkennen;
- Methoden zum Erkennen solcher Signale entwickeln;
- Beachtung der persönlichen Lebensgeschichten (Vorgeschichte / Geschichte der persönlichen Isolation);
- Bereitschaft, Macht abzugeben.

10.4.3 Folgerungen für konzeptionelle Entwicklungen in Einrichtungen

„Angezeigt ist jedoch eine respektvolle Haltung gegenüber PraktikerInnen und das Anerkennen derselben als gleichberechtigte DiskussionspartnerInnen. Daraus folgt, dass sie nicht als welche gesehen werden, die es zu belehren gilt. Die Konsequenz aus dieser Sichtweise ist das Anstreben eines fachlichen Diskurses mit ihnen“ (HAGEN 2001, 232).

Das vorangestellte Zitat soll für die folgenden Überlegungen gewissermaßen handlungsleitend sein: Es geht nicht um ein Belehren oder ein Besserwissen, sondern um das Geben von Impulsen für einen fachlichen Diskurs. Letztlich sind es die sog. PraktikerInnen, die Konzeptionen jedweder Art verantworten müssen, umsetzen und ihnen 'Leben geben'.

Programmatisch soll folgendes festgehalten werden:

- **Der Gedanke der 'Assistenz' muss Eingang finden in das Selbstverständnis und die Tätigkeit der Mitarbeiterschaft und in das Selbstverständnis einer Einrichtung**

Ausgehend von der Prämisse, dass „Menschen mit geistiger Behinderung (...) mitbestimmungsfähig [sind]“ (HAGEN 2001, 198), sind die Einrichtungen der Behindertenhilfe dazu aufgefordert, den Gedanken der Assistenz in ihr Selbstverständnis und in die Tätigkeit der MitarbeiterInnen einfließen zu lassen.

Das kann dann zu Leitsätzen für das professionelle Handeln führen, wie dies ROCK jüngst unter der Überschrift "zwischen Idealisierung und reflexiver Selbstbegrenzung" (ebd., 178) formuliert hat:

Entscheidungskompetenz und Verantwortung übertragen;
Wahlmöglichkeiten schaffen;
Bedürfnisorientierung und Individualisierung;
Individualität achten und unterstützen;
Enthierarchisierte Beziehung herstellen;
Autonomiefördernde Lebensbedingungen schaffen;
(vgl. ebd., 180ff.).

- **Keine 'lebenslänglichen Hilfen' sondern eine 'offene Entwicklungsperspektive'**

Die Einrichtungen der Behindertenhilfe müssen sich verabschieden von der Idee der „lebenslangen Hilfen“ und eine „offene Entwicklungsperspektive“ erkennen, zulassen und gestalten. Dies unter folgender Prämisse:

„Konkretes Wissen ist daher nur möglich über den Dialog mit dem Betroffenen selbst, indem der Betroffene unter den Bedingungen des Dialogs sich selbst bestimmt, seine Lebenssituation mitteilt und somit die zunächst nicht verfügbaren Symptome von Behinderung verfügbar bekommt“ (JÖDECKE 1994, 91).

- **Analyse von Bedingungen struktureller Gewalt in den Institutionen**

Wie bereits angedeutet, muss eine selbstkritische Institutionsanalyse sich immer auch der Frage der strukturellen Gewalt stellen. Auch wenn diese Vokabel vielen ein schlechtes Gewissen bereiten mag (aber nicht soll) und Widerstände hervorruft, führt an dem Thema 'Gewalt' kein Weg vorbei.

Beispielhaft soll an dieser Stelle daher auf die Stiftung Arduin in Middelburg/Niederlande verwiesen werden. Diese Einrichtung dient auch als Vorbild für viele Einrichtungen, die sich dem Assistenz-Modell nähern möchten (vgl. BERICHT über den Workshop für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Rheinischen Heilpädagogischen Heimen und der Trägerverwaltung in der Einrichtung Arduin in Middelburg/Niederlande 1999).

In der Stiftung Arduin hat man in radikaler Weise versucht, Strukturen für ein verändertes Arbeiten zu schaffen, d.h. Strukturen für Assistenz oder wie es dort genannt wird: „Die Emanzipation von Menschen mit geistiger Behinderung und eine absolute Ausrichtung auf die Erfüllung des Willens, der Wünsche und der Bedürfnisse des Klienten“ (vgl. ebd., 7). Ausdrücklich taucht im Selbstverständnis der Stiftung Arduin auch das Postulat des De-Institutionalisierens auf, wie wir es beschrieben haben.

Daraus entwickelt sich als unabdingbarer Bestandteil in der Stiftung Arduin auch das Angebot von persönlichen AssistentInnen:

„Der PA [persönlicher Assistent; E.W.] sucht seine Klienten bei Anfrage oder nach Absprache auf. Sein Arbeitsprinzip ist klientenzentriert nondirektiv und dialogisch. Bei BewohnerInnen, die in ihrer verbalen Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt sind, stehen teilnehmende Beobachtung, Gespräche mit Angehörigen und dem Betreuungsdienst im Vordergrund, um die Bedürfnisse der Klienten zu ermitteln und quasi als Dolmetscher zu artikulieren. Dabei ist besonders wichtig, dass sich der PA selber als Person zurücknimmt und im Auftrag des Klienten handelt - ohne diesen zu instrumentalisieren oder zu bevormunden. Als persönliche Vertrauensperson des Bewohners/der Bewohnerin wird der PA vom Bewohner/von der Bewohnerin selber ausgewählt und kann auch wieder abgewählt werden. Bei schwerstbehinderten BewohnerInnen entscheidet die Leitung über die Einsetzung als PA“ (vgl. ebd., 17).

Um dieser schwierigen Aufgabe gerecht zu werden, hat man das Modell eines zweiten Assistenten erprobt, der den anderen gewissermaßen 'überprüft'. Letztlich ist es aber besonders die flache Hierarchie in der Stiftung Arduin, die den Einsatz des persönlichen Assistenten ermöglicht und ihm eine besondere Rolle innerhalb der Einrichtung zugesteht:

„Mit dem PA versucht die Institution, ihren theoretisch formulierten und konzeptionell eingeforderten Selbstbestimmungs- und Bürgerrechtsansatz auch praktisch und strukturell zu verankern. Die Institution schafft also selber eine Instanz, um die persönlichen, individuellen Interessen ihrer BewohnerInnen auch gegen immanente, institutionelle Zwänge und Mechanismen einzufordern und zu verteidigen. Dazu ist wichtig, dass die PA nicht hierarchisch eingebunden sind, sondern direkt der Leitung unterstehen. Ihre 'Fachaufsicht' ist quasi der Bewohner/die Bewohnerin, ihre Dienstaufsicht die Leitung“ (ebd., 18).

- **Umsetzung neuer gesetzlicher Vorgaben**

Mit der Neufassung des SGB IX (Selbstbestimmung und Teilhabe), dem neuen Heimgesetz und dem Gleichstellungsgesetz behinderter Menschen, kommen auf die Einrichtungen der Behindertenhilfe neue Aufgaben zu. Insbesondere die im Zuge des Heimgesetzes durch Rechtsverordnungen geplante „Heimmitwirkungsverordnung“, wird die Träger dazu verpflichtet, mehr Mitwirkung der BewohnerInnen zu ermöglichen.

- **Vernetzung mit anderen Institutionen / gegenseitiger inhaltlicher Austausch**

An anderer Stelle (vgl. DHG 2002a) haben wir herausgearbeitet, dass viele Einrichtungen keine oder zu wenig Informationen über andere haben, d.h. Konzeptionen werden oftmals mit viel Mühe entwickelt, die u.U. andernorts bereits vorhanden sind. Sicherlich kann man kein Handlungsmodelle als 'Rezept' auf andere übertragen. Ein Forum zum gegenseitigen Austausch wäre jedoch wünschenswert und vorstellbar. Das Medium des Internets bietet hierzu z.B. ideale Voraussetzungen.

- **Praxisrelevante Fortbildungen für MitarbeiterInnen ermöglichen**

Bei dem Angebot an Fortbildungen für die Tätigen in der Behindertenhilfe gilt es themenrelevante Fortbildungen, die in enger Verzahnung mit dem Assistenzmodell stehen, anzubieten. Hier wären u.a. Kommunikationshilfen, die Methode der Rehistorisierung und allgemein Methoden zur Assistenzplanung zu nennen.

10.4.4 Folgerungen für strukturelle Entwicklungen in Einrichtungen

Es ist deutlich geworden, dass sich das gesamte System der Assistenzplanung und -ermittlung nicht einfach in eine bestehende Struktur hineinsetzen lässt. Es ist ein überaus schwieriges Unterfangen, ein Konzept wie das der Assistenz in eine Einrichtung zu implementieren, insbesondere, wenn es sich um eine stationäre Einrichtung handelt. Beispielhafte Handlungsmodelle bieten hierzu einige Lösungen (vgl. DHG 2002a). Dennoch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass insbesondere Methoden der Qualitätssicherung bzw. der Qualitätskontrolle in Bezug auf das Assistenz-Modell noch weitgehend fehlen.

Die Frage, wie Assistenzen überprüft werden können, ist demnach noch offen, da vieles, was letztlich in Assistenzpläne hineinfließt, das Ergebnis von Interpretationen ist und nicht immer genau abgesichert oder rückgefragt werden kann. Zudem spielt das oft erwähnte Machtgefälle zwischen HilfeadressatIn und AssistentIn immer noch eine Rolle, wenngleich es ein geringeres Machtgefälle ist, als im überkommenen Betreuungsmodell. Bezüglich der Menschen, die wir schwer 'geistig behindert' nennen und die in stationären Einrichtungen leben, ist in einer norddeutschen Großeinrichtung, in starker Anlehnung an die in der vorliegenden Arbeit beschriebene Methode der Rehistorisierung, die rehistorisierende Qualitätsentwicklung ausgearbeitet worden (vgl. SCHULZ; BURKHARDT 1999). Mit dieser Konzeption ist nachgewiesen worden, dass eine individuelle kompetenzorientierte Hilfebedarfsplanung auch mit diesem Personenkreis möglich ist. Es wäre durchaus denkbar, eine solche Konzeption eng an das Assistenz-Modell anzubinden.

Eine Qualitätskontrolle der Assistenzen kann zukünftig nicht mehr ohne die Beteiligung der Betroffenen, z.B. institutionalisiert in Form der Heimbeiräte

oder der sog. Kundschaftsvertretungen, gedacht und durchgeführt werden, wozu u.a. das neue Heimgesetz die nötigen Voraussetzungen liefert.

Einen interessanten Beitrag zur Ermöglichung von Selbstständigkeit und somit auch von Selbstbestimmung und einer Fähigkeit, Assistenzen einzufordern, liefert die 'Anleitung zur Selbstständigkeit', formuliert durch KLEINE SCHAARS (2000) bzw. APPEL und KLEINE SCHAARS (1999). Es handelt sich um eine Methode aus den Niederlanden, die Assistenz auch innerhalb von Institutionen ermöglichen kann.

Kern dieser Methode ist das sog. Begleitungsdreieck, das die Begleitung der BewohnerInnen mittels zweier MentorInnen sicher zu stellen versucht. Hierzu wird ein(e) ProzessbegleiterIn und ein(e) AlltagsbegleiterIn eingesetzt. Die ProzessbegleiterInnen haben die Aufgabe, die BewohnerInnen zu verstehen, ihnen sehr nahe zu stehen und keine direkten Vorgaben zu machen. Die AlltagsbegleiterInnen fungieren im Sinne der persönlichen Assistenten: Sie helfen bei allem, was die BewohnerInnen nicht selbst können.

„Der Prozessbegleiter konfrontiert den Bewohner demgegenüber nicht mit seinem Verhalten. Er konzentriert sich auf das, was geschehen ist, was zwischen dem Alltagsbegleiter und dem Bewohner passiert, und hilft, Lösungen zu finden. (...). Die Aufgabenteilung in Prozessbegleitung und Alltagsbegleitung ist für uns eine Methode, durch die wir die Gleichwertigkeit von Bewohnern und Begleitern besser gewährleisten können. Es ist jedenfalls ein Verfahren, durch das wir Bewohnern ermöglichen, ihre eigenen Normen und Werte vorzubringen, hier wird besondere Aufmerksamkeit darauf gerichtet, sie ernst zu nehmen und nicht stellvertretend für sie zu entscheiden“ (KLEINE SCHAARS 2000, 53).

Sowohl Prozess- als auch AlltagsbegleiterInnen benötigen hierzu eine Reihe von Fähigkeiten, die im Folgenden genannt sein sollen (vgl. ebd., 53f.):

Ernst nehmen - Im Sinne eines Eingehens auf die Äußerungen der BewohnerInnen, des Respekts vor deren Wahl, Werten und Normen;
 Zuhören - Im Sinne eines verstehenden Zuhörens, auch auf nonverbale Signale;
 Sprechen - Im Sinne dass das, was wir sagen, für die BewohnerInnen verständlich sein muss;
 Die Ich-Botschaft - Nicht „Du machst das falsch!“, sondern „Ich finde es nicht gut, wenn...“;
 Regeln - Im Sinne eines Aufstellens von Regeln, die die BewohnerInnen selbst festlegen;
 Freiraum lassen - Im Sinne eines Zulassens von Fehlern, von Experimentieren und Lernen;
 Nicht stellvertretend denken - Im Sinne eines Ermöglichens, dass die BewohnerInnen selbst über ihre Lebenssituation nachdenken können und Lösungen finden;
 Mitsprache - Im Sinne eines Mitentscheidens über Neuanschaffungen oder Neueinstellungen von Personal;
 Teamarbeit - Im Sinne einer Gültigkeit der vorangegangenen Punkte auch im Umgang mit KollegInnen;
 Gleichwertigkeit in der Gruppe - Im Sinne eines Miteinander-Beratens, Zuhörens und Konflikte Lösens.

10.4.5 Folgerungen für die MitarbeiterInnen in den Einrichtungen

Da dieser Punkt in enger Verzahnung zu den vorgenannten steht, sei an dieser Stelle nur stichwortartig wiedergegeben, wie Veränderungsanforderungen in Bezug auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aussehen könnten:

- **Beteiligung auf allen Ebenen**

An allen Veränderungsprozessen, Diskussionen über Leitbilder, Methoden und Konzeptionen müssen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in hohem Maße beteiligt sein. Wir haben in den beschriebenen Handlungsmodellen einige Impulse, wie dies konkret geschehen kann, herausgestellt.

- **Bereitschaft zur Veränderung**

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten aber auch bereit sein, und das ist ebenfalls ein Ergebnis der Besuche in den Einrichtungen, Veränderungen zuzulassen und kreativ mitzugestalten. Diese Bereitschaft muss allerdings von den Leitungsebenen mitgetragen sein.

- **Ständige Selbstreflexion**

Im Laufe eines Berufslebens in der Behindertenhilfe und der Sozialen Arbeit, gerät die ursprüngliche Motivation zur Berufswahl oftmals in den Hintergrund. Auch im sog. Berufsalltag ist ein reflektiertes Handeln aller Beteiligten nicht immer gegeben. Dies kann durch Supervisionen sicherlich aufgebrochen und thematisiert werden, jedoch sollte sich jeder Tätige in der Behindertenhilfe und der Sozialen Arbeit einen Mechanismus der ständigen Selbstreflexion aneignen und kultivieren. Denn geschieht dies nicht, kann es zu Prozessen von Gegenübertragungen kommen, die auf Kosten der HilfeadressatInnen, die immer am unteren Ende des Machtgefälles stehen, gehen.

Damit sei folgender Sachverhalt, den SCHÖNWIESE (2001) treffend folgendermaßen bezeichnet hat, umschreiben:

„Die selbstreflexive Bearbeitung lebensgeschichtlich entstandener Übertragungen gegenüber ‘Klienten’ ist allen helfenden, erziehenden oder unterstützenden Berufen dringend geboten“ (SCHÖNWIESE 2001, 35).

Gemeint ist damit der Bedarf an „systemischen Begleitkonzepten (...), die auf einem grundlegenden Verständnis der Dynamik von ‘behindert werden’ beruht“ (ebd.). Dies ist in engem Zusammenhang zu unseren einleitenden Ausführungen zum Begriff des De-Institutionalisierens zu verstehen.

10.4.6 Zusammenfassung

Mit dieser etwas ausgeweiteten Darstellung bezüglich unseres Verständnisses von Assistenz bzw. möglichen Konzeptionen persönlicher Assistenz oder assistierender Begleitung sollte ein zentraler Baustein für eine Realisationsebene (vgl. 11.4) einer erweiterten Konzeption des De-Institutionalisierens entworfen werden.

In einem Assistenzkonzept, das die o.g. Prämissen umfasst und einlösen kann, sehen wir eine Möglichkeit, Arbeit innerhalb der institutionellen Praxis qualitativ neu zu begründen, zu gestalten und umzusetzen. Diese Arbeit wäre u.E. somit an einem hohen fachwissenschaftlichen Anspruch orientiert und umfasste auf ihrer Begründungsebene wiederum zentrale Bestandteile der von uns bereits in Teil I der vorliegenden Arbeit diskutierten wissenschaftstheoretischen Grundlagen.

Wir haben gezeigt, dass sich der Gedanke der Assistenz auch auf den Personenkreis der Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen, „übertragen“ lässt und wir dies nun auch unter Heranziehung der eingangs gemachten theoretischen Aussagen und der durch das Fortbildungs- und Beratungsprojekt und seiner Auswertung gewonnenen Erkenntnisse begründen können.

Wir werden im Folgenden noch zwei weitere Aspekte hinzunehmen (Interdisziplinarität und die Forderung nach „Re-Institutionalisierung“), um uns dann abschließend einer zusammenfassenden Beschreibung der Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens zu widmen.

10.5 Möglichkeiten auf sozialpolitischer Ebene: De-Institutionalisieren und Interdisziplinarität

Wir haben uns bisher mit Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation auf paradigmatischer, wissenschaftstheoretischer und behindertenpädagogischer Ebene genähert.

Dabei haben wir versucht, die Erkenntnisse und Kategorien, die wir in den ersten beiden Teilen der vorliegenden Arbeit herausgestellt haben, um wesentliche Aspekte im Sinne einer erweiterten Konzeption des De-Institutionalisierens zu bereichern.

Betreten wir nun aber das Feld der Sozialpolitik, so ist dies mit größter Vorsicht zu tun, da hier gegenwärtig Prozesse stattfinden, die viele bisher herausgestellte Aspekte nicht berücksichtigen. JANTZEN (2003d, 98-133) hat dies im Kontext des Reformprozesses einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe wie folgt formuliert:

„Wir unternehmen einen Reformprozess in einer Zeit, in der unlegbar die gesamte sozialpolitische Landschaft auf das Gegenteil hindeutet“ (ebd., 98).

Wir können das in den Kontext der vorliegenden Arbeit einbetten und feststellen, dass unser Versuch, eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens vorzulegen, ebenfalls zu einer Zeit geschieht, in der viele sozialpolitische Entscheidungen auf das Gegenteil hindeuten oder zumindest eher auf einer formalistischen, als auf einer humanen Ebene auszumachen sind.

JANTZEN (a.a.O.) bindet diese Argumentation an die Erkenntnisse des Philosophen Stephen TOULMIN (1994) an, der in der Entwicklung der Wissenschaft den Humanismus und den Formalismus als zwei gegenläufige Tendenzen ausmacht (vgl. JANTZEN a.a.O., 99).

Wenn, wie gegenwärtig auf Initiative der beiden großen Landschaftsverbände in Nordrhein Westfalen (dem Landschaftsverband Rheinland und dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe), flächendeckend ein Hilfeplanverfahren eingeführt wird und man dazu die Zuständigkeiten der Eingliederungshilfe „in eine Hand“ legt und wenn dieser Prozess große Einsparungen verspricht, dann ist hier eine formalistische Entwicklung zu beobachten, die auch nicht dadurch human wird, wenn man sie mit dem mittlerweile arg strapazierten Begriff des Perspektivenwechsels in der Behindertenhilfe schmückt¹⁶. Wir merken dies auch aus dem Grund an dieser Stelle an, da in dem in diesen Zusammenhängen vorgeschlagenen Hilfeplanverfahren kaum ein Hinweis auf die Gruppe von Menschen, die wir schwer ‚geistig behindert‘ nennen, zu finden ist und zu befürchten ist, dass dieser Personenkreis wieder einmal nicht in das Blickfeld der vermeintlichen Reform geraten ist, man also wieder nicht mit ‚den

¹⁶ „Das Land [Nordrhein-Westfalen; E.W.] hat mit der Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Ausführung des Bundessozialhilfegesetzes‘ (AV-BSHG) vom 20. Juni 2003 die rechtlichen Voraussetzungen zur Zusammenführung der Zuständigkeiten der Eingliederungshilfe in einer Hand bis zum 30. Juni 2010 geschaffen“ (ZPE Siegen 2003, 3). Zur Umsetzung vgl. das Handbuch für ein Individuelles Hilfeplanverfahren des Landschaftsverbandes Rheinland (2003).

Schwächsten' begonnen hat, sondern ein formalistisches Vorgehen über individuell zu gestaltende Bedürfnisse stülpt.

Wir können an dieser Stelle keine sozialpolitische Analyse der Behindertenhilfe in Deutschland leisten, stellen aber fest, dass das o.g. Beispiel buchstäblich beispielhaft ist für eine Entwicklung, die in erster Linie von Kostenargumenten geleitet wird und erst zweitrangig (wenn überhaupt) in die von uns erarbeiteten Erkenntnisse eingebettet wird.

Dennoch möchten wir einige Stichpunkte zum Verhältnis von Interdisziplinarität und Prozessen des De-Institutionalisierens zusammentragen und orientieren uns dabei an dem o.g. Text von JANTZEN (a.a.O.).

In einem interdisziplinären Diskurs geht es darum, Methoden des Erklärens und des Verstehens zu finden. Beide Aspekte, das Erklären und das Verstehen, bedürfen einer unterschiedlichen Methodologie, so JANTZEN (ebd., 105), sind aber miteinander verbindbar.

Dies habe zur Folge, dass man auch den eigenen Beobachterstandpunkt wechseln müsse: „Man muss also sich selber als Beobachter/-in in Frage stellen, wenn man anfängt, interdisziplinär zu arbeiten“ (ebd., 106).

Zusammengefasst können dazu folgende Punkte gezählt werden:

- Berücksichtigung von Ungerechtigkeiten (gegen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen);
- Miteinbezug von Prozessen der Demokratisierung;
- Überwinden von Disziplinarität (Konfrontation mit anderen Sichten);
- Parteilergreifung für eine humane Tendenz in der Wissenschaft;
- Vereinheitlichende Theorie vermeiden¹⁷.

Die oben genannten Punkte bedingen eine ständige Reflexion der eigenen Professionalität, im Sinne einer dann als Trans-Disziplinarität zu umschreibenden Vorgehensweise.

Einen weiteren Aspekt aus der erwähnten Analyse möchten wir hier noch hinzuziehen, nämlich den der Nachhaltigkeit.

Anhand von NARAJANS (1997) Analyse von „Nachhaltigkeit von Programmen im nichtstaatlichen Sektor“ stellt JANTZEN (a.a.O.) u.a. folgende Punkte zusammen, die ein nachhaltige Arbeiten im Sinne eines interdisziplinären De-Institutionalisierens unterstützen:

- Weitergabe von Kenntnissen;
- Entzaubern von technischen Fähigkeiten;
- Fehlerorientiertes Arbeiten (Begreifen eigener Fehler).

¹⁷ Hier ist nicht gemeint, dass Theoriebildung nicht darauf zu achten habe, dass einheitliche Kriterien und einheitliche methodologische Schritte zu erarbeiten sind. Gemeint ist eine Ablehnung vereinheitlichender Theoriebildung im Sinne einer Universaltheorie, die andere Theorien verdeckt oder *undenkbar* werden lässt.

Letztlich nennt er, wiederum in Anlehnung an NARAJAN (ebd.), noch Unterstützungsmechanismen, die ein nachhaltiges Arbeiten begünstigen:

- Gesicherte Finanzierung;
- Aufbau eines Unterstützungsnetzwerks;
- Einbezug von Freunden und Gönnern.

Wir haben in diesem Kapitel versucht, die Notwendigkeit eines inter- oder transdisziplinären Zusammenarbeitens bei Prozessen des De-Institutionalisierens zu unterstreichen. Wir halten dies in Folge für die Ausgestaltung sozialpolitischer Entscheidungen für unumgänglich, da diese Ausgestaltungen human und nicht formalistisch generiert sein müssen.

Die geforderte Parteilergreifung für humane Tendenzen in der Wissenschaft muss auch zu humanen sozialpolitischen Entscheidungen und daraus abgeleiteten Handlungsmodellen führen. Dies ist für unsere erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens von grundlegender Bedeutung.

10.6 De-Institutionalisieren oder Re-Institutionalisieren?

In einem programmatischen Aufsatz hat sich SCHÄDLER (2004) mit dem Institutionenbegriff in der Heilpädagogik auseinandergesetzt. Er kritisiert dieses Begriffsverständnis dahingehend, dass innerhalb der heilpädagogischen Diskussion unter dem Begriff der Institution meist ein „räumliches Areal mit einem oder mehreren Gebäuden“ (ebd., 2) verstanden würde und fordert eine Erweiterung dieses Begriffs im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Unterscheidung zwischen Organisation und Institution.

SCHÄDLER merkt an:

„Menschen mit einem erheblichen und dauerhaften Hilfebedarf, wie dies mit geistiger Behinderung meist einhergeht, benötigen qualifizierte und verlässliche Hilfen, um selbstbestimmt leben zu können. Die gesellschaftlichen Prozesse der Differenzierung und Individualisierung haben in den westlichen Ländern eine Situation geschaffen, in der solche Hilfen professionell organisiert werden müssen. Dies bedeutet, dass auch die Hilfeformen des neuen Paradigmas notwendigerweise in einem institutionellen Rahmen arbeiten müssen“ (ebd., 3).

Er bezweifelt weitergehend, dass informelle Hilfen in der Gemeinde, die er auch in der Konzeption der Community Care auszumachen glaubt, einen solchen institutionellen Rahmen nicht ersetzen könnten (vgl. ebd.).

Er anerkennt zwar die Tatsache, dass „auch gemeindenahere Dienste (...) institutionelle Bedingungen herstellen [können], die bei Betroffenen Bevormundung, erzwungene Passivität, Kontaktarmut und negative Selbstkonzepte hervorbringen“ (ebd., 3), meint aber, dies vermöge der heilpädagogische Institutionenbegriff nicht abzubilden (vgl. ebd.).

Diese Ausführungen veranlassen SCHÄDLER zu dem Gedanken, die Forderung nach De-Institutionalisierung führe auf einen „konzeptionellen Holzweg“ (ebd.), solange der heilpädagogische Institutionenbegriff nicht einer sozialwissenschaftlichen Unterscheidung zwischen Organisationen und Institutionen unterzogen würde.

Nun haben wir bereits zu Beginn unserer Ausführungen aufgezeigt, dass in der Tat meist ein materielles Verständnis einer Institution im Sinne eines Gebäudes innerhalb der heilpädagogischen Diskussion um De-Institutionalisierung vorherrscht.

Wir glauben aber, dieses Problem hinreichend mit der Unterscheidung von Enthospitalisierung und De-Institutionalisierung bzw. vor allem mit der Einführung des Begriffs des *De-Institutionalisierens* berücksichtigt zu haben, da uns in erster Linie nicht die Auflösung einer architektonischen Struktur, die Auflösung einer Anstalt interessiert, sondern das Einleiten, Durchführen, vor allen Dingen aber das konzeptionelle Füllen eines Prozesses des De-Institutionalisierens.

Umso verwunderlicher ist es, dass sich SCHÄDLER, wie wir meinen, recht eindimensional und formal mit „organisatorischen Feldern der Behindertenhil-

fe und Implementationsprozessen Offener Hilfen“ (vgl. ebd., 9) auseinander setzt, die Erkenntnisse der Anstaltskritik bzw. die Gesamtproblematik einer Konzeption des De-Institutionalisierens außer acht lässt und u.E. recht fahrlässig nach Re-Institutionalisierung ruft.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Wir negieren hier keinesfalls die Notwendigkeit des Aufbaus neuer Offener Hilfen, die selbstverständlich mit der Schaffung neuer institutioneller Bedingungen einhergehen.

Jedoch gilt u.E. auch hier noch die unbedingte Notwendigkeit, Prozesse des De-Institutionalisierens, so wie wir es bisher beschrieben haben und mittels der folgenden Anmerkungen zu einer *erweiterten* Konzeption des De-Institutionalisierens noch tun werden, einzuleiten bzw. jedes neu zu schaffende Hilfesystem anhand der von uns erarbeiteten Kriterien zu überprüfen.

Insofern kann es nicht heißen „Re-Institutionalisieren statt De-Institutionalisieren“, sondern die Schaffung neuer institutioneller Strukturen ist daran auszurichten, ob sie den Kriterien, die aus einer erweiterten Konzeption des De-Institutionalisierens ableitbar sind (vgl. unsere Bausteine weiter unten), genügen oder nicht!

11 Innovieren – Transformieren – Realisieren: Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens

In diesem abschließenden Kapitel wird der Versuch unternommen, alle in der vorliegenden Arbeit beleuchteten und ausgearbeiteten Aspekte zu bündeln, um eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens darzustellen. Dabei fließen zum einen die in Teil I der vorliegenden Arbeit diskutierten Konzeptionen mit ein, zum anderen die durch das von uns konzipierte, durchgeführte und ausgewertete Beratungs- und Fortbildungsprojekt erworbenen Kategorien und Erkenntnisse (dargestellt in Teil II der vorliegenden Arbeit) und letztlich die oben gemachten Anmerkungen bezüglich Möglichkeiten der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation.

Diese Konzeptionen, Kategorien und Erkenntnisse werden neu gewichtet und als Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens zusammen gestellt.

Dabei gehen wir in vier Schritten vor:

Erstens werden wir nochmals kurz das Fundamentum, auf dem sich u.E. eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens aufzubauen hat, darstellen.

Auf einer Innovationsebene werden zweitens die Konzeptionen und Erkenntnisse zusammengetragen, die wir in der vorliegenden Arbeit als innovative Konzeptionen vorgestellt haben und die die zentralen Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens, direkt über dem Fundamentum, bilden.

Auf einer Transformationsebene werden wir drittens nochmals die von uns erarbeiteten Kategorien und Erkenntnisse, die direkt aus dem von uns durchgeführten Beratungs- und Fortbildungsprojekt erwachsen sind, zusammenstellen, als Ergebnisse eines Transformationsprozesses aus den innovativen Grundlagen, die wir diskutiert haben. Sie bilden auf dieser Ebene pragmatische Bausteine für einer erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens.

Auf einer Realisationsebene werden wir viertens Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens nennen, die eine Realisation einer solchen Konzeption ermöglichen sollen im Sinne einer veränderten Praxis.

11.1 Fundamentum

Das Fundamentum, auf dem unsere Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens aufgebaut werden, möchten wir mit zwei Sätzen umschreiben, die wir im Laufe der gemachten Ausführungen bereits kennen gelernt haben:

Zum einen der kategorische Imperativ DÖRNER'S, *mit den Schwächsten zu beginnen* und die Forderung SÈGUINS nach der *Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit*.

Wir sind der festen Überzeugung und denken, dies im bisherigen Verlauf der Arbeit auch zureichend begründet zu haben, dass eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens nur denkbar ist, wenn die Gruppe derjenigen mitbezogen wird, die in der Geschichte der Heilpädagogik immer am unteren Rand der mitbedachten Personen standen. Wir meinen die Schwächsten, den sog. >harten Kern<, die konstruierte Restgruppe der Menschen, die als bildungsunfähig, therapieresistent oder gruppenunfähig bezeichnet wurden und werden. Jede Form des De-Institutionalisierens hat sich daran zu messen, ob dies mitbedacht wurde oder nicht.

Dies steht in engem Zusammenhang mit SÈGUINS Forderung nach der Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit. Diese bisher nicht eingelöste Forderung sieht sich in unseren Tagen großen Gegentendenzen in Form der Bioethik-Debatte, der sog. Neuen Euthanasie oder großen Umverteilungsprozessen bzw. –kämpfen innerhalb unserer noch bestehenden Solidargemeinschaft ausgesetzt. Wird die SÈGUINSche Forderung aufgeweicht, sehen wir eine humane Tendenz bezüglich einer gesellschaftlichen Teilhabe *aller* an unserer Gesellschaft (die auch durch Prozesse des De-Institutionalisierens ermöglicht werden könnte, wie wir gezeigt haben) verunmöglicht.

Unser Fundamentum beinhaltet daher eine hohe ethische Verantwortung und zukünftige Konzeptionen des De-Institutionalisierens werden sich daran messen lassen müssen, ob man sich dieser Verantwortung stellt oder einen anderen Weg einschlägt.

11.2 Bausteine auf der Innovationsebene

Wir haben uns, besonders in Teil I der vorliegenden Arbeit, mit innovativen Gedankenkonstrukten für eine Konzeption des De-Institutionalisierens beschäftigt. Dabei spielte zunächst die Auseinandersetzung mit den Methoden ITARDS und SÈGUINS eine Rolle. Ihre Beiträge für eine Konzeption des De-Institutionalisierens wurden dargestellt (vgl. zusammenfassend 2.5).

Mit der Erörterung der Kulturhistorischen Schule bzw. der Defektologie VYGOTSKIJS haben wir eine weitere Spur verfolgt und ebenfalls zentrale Kategorien für eine Konzeption des De-Institutionalisierens erarbeitet. Diese wurde schließlich mit der Hinzunahme der Erkenntnisse der Materialistischen Behindertenpädagogik nochmals erweitert.

Für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens haben wir zu Beginn von Teil III der vorliegenden Arbeit noch neurobiologische Erkenntnisse diskutiert und die Disability Studies mit in unsere Diskussion aufgenommen.

Damit haben wir auf einer Innovationsebene vier Bausteine zusammengestellt, aus denen wir eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens aufbauen können.

Zusammengefasst zeichnen sich diese vier Bausteine durch den jeweils folgenden Aspekt aus:

Die Disability Studies sprechen von der sozialen Konstruktion von Behinderung und ziehen hierzu Menschen mit Behinderungen selbst in den Prozess

der Analyse dieser Behauptung mit ein. Wir haben dargestellt, dass aus diesem Ansatz großes innovatives Potential hervorgehen kann.

Die Materialistische Behindertenpädagogik hat mit der Erarbeitung des Begriffs der Isolation u.E. einen weiteren zentralen Baustein für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens beizutragen. Die Analyse von Formen kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation und deren Wirkweise bei der Konstruktion des Phänomens, das wir Behinderung nennen, ist hierbei von zentraler Bedeutung. Wir haben darüber hinaus mittels der Auseinandersetzung mit der Materialistischen Behindertenpädagogik aber auch gesehen, wie Möglichkeiten der Aufhebung dieser Isolationsbedingungen aussehen können. Daher stellt dieser Baustein in unseren Augen ebenfalls einen innovativen Beitrag für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens dar.

Die Kulturhistorische Schule hat mit der Erkenntnis der sozialen Bedingtheit der höheren psychischen Funktionen ebenfalls das Potential für einen innovativen Beitrag zur Konstruktion eines Bausteins für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens. Diese Erkenntnis gehört daher u.E. in eine Innovationsebene miteinbezogen.

Schließlich haben die skizzierten neurobiologischen Erkenntnisse bezüglich des Zusammenhangs von Beziehungserfahrungen und Gehirnentwicklung einen zusätzlichen innovativen Impuls für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens beizutragen und werden daher von uns in die Innovationsebene mit aufgenommen.

Mit diesen vier Bausteinen wäre somit die Innovationsebene beschrieben. Wir haben einige dieser Bausteine innerhalb des von uns durchgeführten Beratungs- und Fortbildungsprojekts bereits auf eine pragmatischere Ebene im Sinne der Möglichkeit, diese Erkenntnisse für ein Praxisfeld nutzbar zu machen, transformiert.

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es aber darüber hinaus, diese Erkenntnisse im Sinne einer *erweiterten* Konzeption des De-Institutionalisierens auszubauen, um sie von dem spezifischen Kontext, innerhalb dessen sie gewonnen wurden, zu lösen und verallgemeinernde Aussagen für eine solchermaßen erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens zusammenzutragen. Daher werden im folgenden auf der Transformationsebene die innerhalb des durchgeführten Beratungs- und Fortbildungsprojekts gewonnenen Kategorien und Erkenntnisse nochmals in einem erweiterten Rahmen zusammengestellt, um ihr jeweiliges Erkenntnis- und Umsetzungspotential für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens nutzbar zu machen.

11.3 Bausteine auf der Transformationsebene

Die von uns erarbeiteten Kategorien und Erkenntnisse, die wir durch das Fortbildungs- und Beratungsprojekt gewonnen und bezüglich ihrer Subsumierbarkeit zum Thema De-Institutionalisieren untersucht haben (vgl. zusammenfassend 7.3.5), waren bereits das Ergebnis eines ersten Transformationsprozesses, der aus der Konzeption der durchgeführten Workshops, ihrer Auswertung bzw. der Auswertung des gesamten Projekts entstanden ist. Wir fügen diese Kategorien und Erkenntnisse an dieser Stelle in unsere erweiterte

Konzeption des De-Institutionalisierens ein, da wir sie nun als Bausteine betrachten, die losgelöst von dem spezifischen Kontext, in dem sie entstanden sind, ihre Berechtigung haben und als aus innovativen Grundannahmen transformierte Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens angesehen werden können.

Folgende Aspekte möchten wir daher als grundlegende Bausteine auf einer Transformationsebene verstanden wissen:

- Sich Zeit lassen
- Qualität der Arbeit in den Institutionen neu gestalten
- Die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig machen
- Umschreiben von Kranken- in Lebensgeschichten / Rehistorisierung wagen
- Gewaltverhältnisse abbauen
- Neue Formen des Wohnens ermöglichen
- Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen – Arbeit/Tätigkeit ermöglichen

Zu jedem dieser Bausteine hatten wir an anderer Stelle bereits aus unserem Projekt gewonnene Ergebnisse, Impulse und Perspektiven zugeordnet, die wir nun nochmals wiedergeben werden und z.T. im Sinne einer Verallgemeinerung neu umschreiben werden. Damit fließen die zunächst in einem spezifischen Kontext erarbeiteten Ergebnisse, Impulse und Perspektiven in eine allgemein gehaltene, erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens ein:

a) bezüglich des Bausteins *Sich Zeit lassen*:

- Ermöglichen von Weiterbildung
- Erkennen der Bedeutung von Kommunikation (in den Teams/mit BewohnerInnen)

b) bezüglich des Bausteins *Qualität der Arbeit in den Institutionen neu gestalten*:

- Ermöglichen von Weiterbildung
- Öffnung nach Außen
- „Veränderung ist möglich“
- Bewohnerzentrierung
- Bedeutung des individuellen Zugangs
- Bedeutung des eigenen Blicks
- Bedeutung der gezielten Beobachtung von BewohnerInnen

c) bezüglich des Bausteins *Die „Insassen“ wahl- und entscheidungsfähig machen*:

- Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen
- Altersgerechte Umweltgestaltung
- Bedeutung persönlichen Besitzes

d) bezüglich des Bausteins *Umschreiben von Kranken- in Lebensgeschichten / Rehistorisierung wagen*:

- Rehistorisierung der Bewohner
- Zusammenhang von Biographie und Verhalten (erkennen)

e) bezüglich des Bausteins *Gewaltverhältnisse abbauen*:

- *Ermöglichung von Selbstbestimmung/Vermeidung von Prozessen struktureller Gewalt*:
 - Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen
 - Bewohnerzentrierung
 - Bedeutung des individuellen Zugangs
 - Bedeutung des eigenen Blicks

- *Abbau paternalistischer Strukturen:*
- Veränderungen zulassen:
 - Auf der Ebene der persönlichen Sichtweise auf BewohnerInnen
 - Auf der Ebene des eigenen Verhaltens im Dienst
 - Auf der Ebene der Kommunikationsfähigkeit unter KollegInnen
 - Auf der Ebene der Kommunikationsfähigkeit von BewohnerInnen
 - Auf der Ebene der Bewertung bestimmter Verhaltensmuster von BewohnerInnen
 - Auf der Ebene von Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Wohnumfeldes von BewohnerInnen

f) bezüglich des Bausteins *Neue Formen des Wohnens ermöglichen:*

- Bedeutung des individuellen Lebens-/Wohnumfeldes
- Altersgerechte Umweltgestaltung
- Bedeutung persönlichen Besitzes

g) bezüglich des Bausteins *Verlagerung von Aktivitäten aus den Institutionen – Arbeit/Tätigkeit ermöglichen:*

- Anbieten höher strukturierter Arbeits-/Tätigkeitsfelder

Wir haben die o.g. Beschreibung der Bausteine auf der Transformationsebene in Anlehnung an die bereits an anderer Stelle (vgl. 7.3.5) gemachte Auflistung hier etwas verallgemeinert dargestellt, da sie nun, wie beschrieben, losgelöst von dem spezifischen Kontext, in dem sie entstanden ist, für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens genutzt werden soll.

Es ist aber an dieser Stelle von Bedeutung festzuhalten, dass diese Bausteine aus unserem Projekt heraus gewonnen worden sind und sich in unsere erweiterte Konzeption einfügen.

Letztlich wenden wir uns nun der Realisationsebene zu, die in einem weiteren Schritt Handlungsmodelle umschreiben soll, die in der Lage sind, die bisher zusammengestellten Bausteine zu integrieren, um im Sinne einer veränderten Praxis eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens umzusetzen.

11.4 Bausteine auf der Realisationsebene

Unsere zu Beginn des dritten Teils der vorliegenden Arbeit gemachten Anmerkungen zur Persönlichen Assistenz, zu einem interdisziplinären Arbeiten und zum Aufbau alternativer Hilfe- bzw. Dienstleistungssysteme möchten wir an dieser Stelle in drei letzte Bausteine einer erweiterten Konzeption des De-Institutionalisierens einbetten.

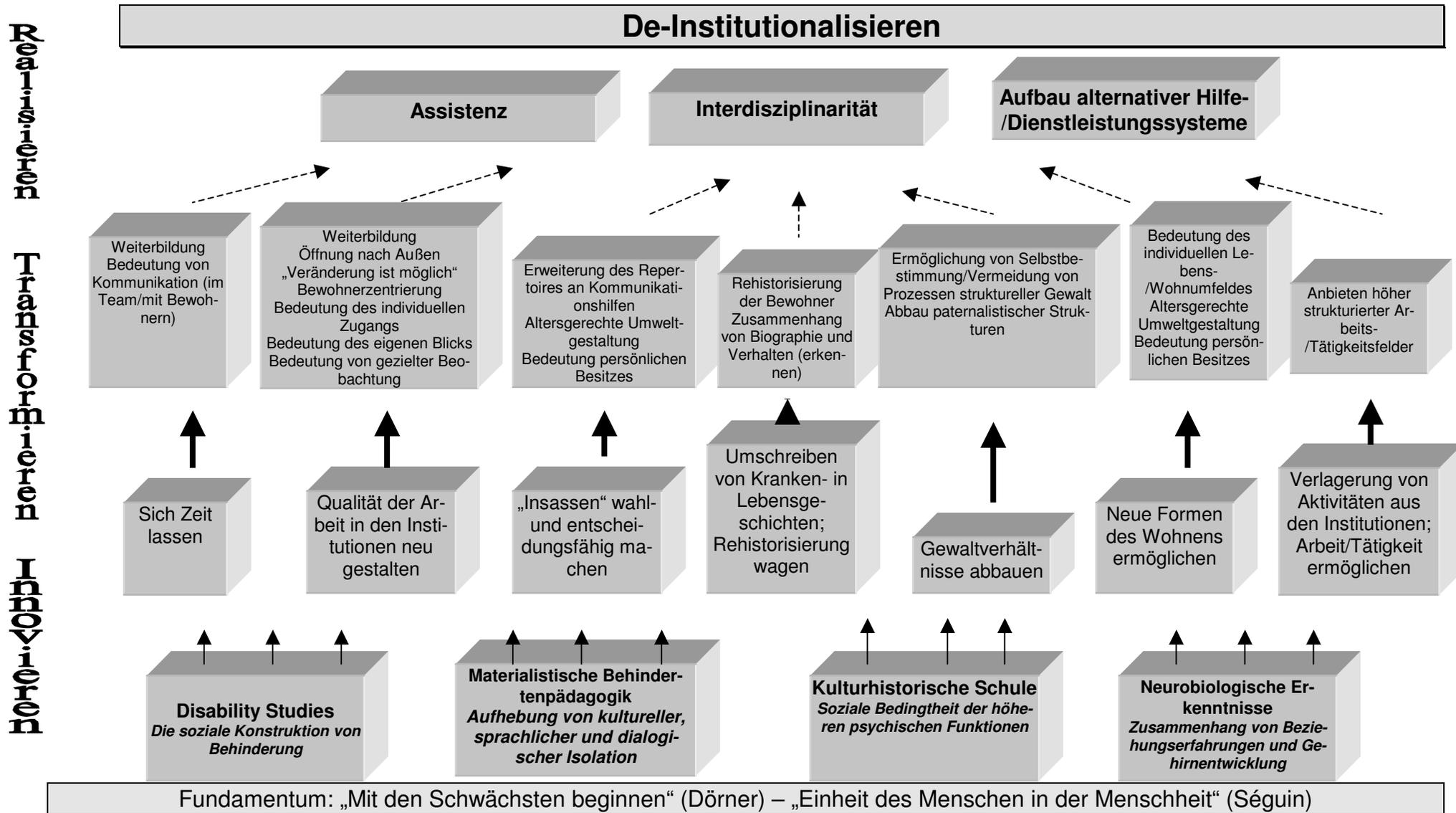
Eine praktische Ausgestaltung im Rahmen eines Handlungsmodells, das aus einer erweiterten Konzeption des De-Institutionalisierens zu resultieren hätte, muss u.E. auf einem Assistenzmodell aufbauen, das so gestaltet sein muss, dass es überkommene Betreuungs- oder Förderansätze überwindet und inhaltlich aus allen genannten Bausteinen der Innovations- und der Transformationsebene bestehen muss. Wie dies aussehen kann, haben wir weiter oben skizziert.

Weiter muss ein solches Handlungsmodell durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit aller Beteiligten gekennzeichnet sein. Diese Interdisziplinarität muss ebenfalls alle genannten Bausteine der Innovations- und der Transformationsebene in sich aufnehmen, um ein formalistisches durch ein humanes Vorgehen zu ersetzen.

Daraus können schließlich alternative Hilfe- bzw. Dienstleistungssysteme entwickelt werden, bei deren Aufbau man sich ständig darüber bewusst sein muss, dass De-Institutionalisieren ein Weg und kein Ziel ist. Diese Prozesshaftigkeit muss ständig dahingehend überprüft werden, ob sich nicht doch wieder Elemente einschleichen, die im Gegensatz zu den Bausteinen der Innovations- bzw. der Transformationsebene stehen.

Gelingt dies, und orientiert man sich an den hier erarbeiteten und vorgeschlagenen Bausteinen einer erweiterten Konzeption des De-Institutionalisierens, kann u.E. ein Hilfesystem entstehen, das fachwissenschaftlichem Anspruch in hoher Weise gerecht wird und eine institutionelle Wirklichkeit schafft, die nicht mehr durch ein Spannungsfeld zwischen diesem Anspruch und dieser Wirklichkeit charakterisiert ist, sondern durch ein sich gegenseitig durchdringendes *Verstehensfeld*, welches einer humanen Gestaltung von Lebensräumen für Menschen, die wir behindert nennen, verpflichtet ist.

11.5 Tabellarische Übersicht: Bausteine für eine erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens



12 Resümee

“Vincere la paura” (Nicola Cuomo)

Die Angst überwinden – die Angst besiegen. Dieser programmatische Aufruf könnte gewissermaßen über jeglichem heilpädagogischen Tun stehen. Wir möchten diesen Slogan aber mit Bestimmtheit über einer Konzeption des De-Institutionalisierens, so wie sie von uns dargestellt worden ist, platziert sehen. Denn das Gehen neuer Wege, die Überprüfung der eigenen Arbeit, des täglichen Tuns und das Wagen neuer Schritte hat viel mit der Überwindung von Angst zu tun.

Dies kann u.E. nur geschehen, wenn man sich dieser Angst stellt. So hat die vorliegende Arbeit aufgezeigt, wie dies in einem ausgewählten Praxisfeld geschehen konnte. Dabei ging es um die Angst der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des *Instituts*, meiner eigenen und einer ganz diffusen Angst, die mit-schwingt, wenn neue Erkenntnisse gewonnen werden, wenn sicher geglaubte An- und vermeintliche Einsichten wanken und Neues, zunächst Unvertrautes ausprobiert, verworfen, von neuem ausprobiert, variiert und schließlich in anderer Form verinnerlicht wird. Dann ist Angst besiegt.

Es geht jedoch auch um die Überwindung des Dilemmas, dass wir in der Arbeit mit Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen und die in Großeinrichtungen leben, immer dazu verführt sind, das zu unterstützen, was wir eigentlich bekämpfen wollen:

„... dass unsere besten Beteuerungen, Beziehungsarbeit o.ä. zu leisten, ständig von der Praxis ins Gegenteil verkehrt wird, ohne dass wir bemerken, dass das passiert“ (JANTZEN; FEUSER 2002, 11).

Es ist ein Anliegen der vorliegenden Arbeit, die gewonnenen und dargestellten Erkenntnisse im Sinne eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses (HABERMAS 1971) weiterzugeben, damit dieses Dilemma aufgehoben werden kann.

Wir müssen jedoch auch zur Kenntnis nehmen, dass die gesellschaftliche Realität, in der diese Erkenntnisse wirken müssten, von Gegenkräften geprägt ist, die HAHN et al. (2003) einen recht pessimistischen Blick auf die Zukunft des De-Institutionalisierens werfen lassen:

„Personen mit geistiger Behinderung, die in größeren stationären Wohneinrichtungen leben, müssen auch im 21. Jahrhundert damit rechnen, in ihrem Leben nie mehr eine Chance zu erhalten, gemeinwesenintegriert leben zu können“ (HAHN et al. 2003, 429).

Und:

„Personen mit geistiger Behinderung, die in größeren stationären Wohneinrichtungen leben, werden in (unterlassenen, geplanten und stattfindenden) Veränderungsprozessen ihrer Einrichtung wie Gegenstände behandelt, die man hin- und herschieben kann“ (ebd.).

Wir denken, mit unserer erweiterten Konzeption des De-Institutionalisierens Prüfkriterien und Bausteine geliefert zu haben, die diese Entwicklungen verhindern helfen können.

Am Anfang der Konzeption dieser Arbeit stand eine reichhaltige und breit gefächerte Auseinandersetzung des Autors, die biographisch gesehen in einer ‚totalen Institution‘ begann, die zu dieser Zeit schon viele Fragen aufwerfen ließ, die schließlich unter unterschiedlichsten Gesichtspunkten weiterverfolgt wurde und letztlich in diese Arbeit mit eingeflossen ist.

Das waren zum einen das Studium der Heilpädagogik in Köln, die Erfahrungen in Italien, die Begegnungen in Russland in einem europäischen Kontext und letztlich auch die Erfahrungen in außeruniversitären Feldern, die seitdem gesammelt werden konnten.

Das Thema des De-Institutionalisierens nahm dabei immer einen zentralen Standpunkt ein und mündete in den vorliegenden Ausführungen.

Wir haben in der vorliegenden Arbeit zunächst ein für uns schlüssiges wissenschaftstheoretisches Gebäude analysiert, das u.E. die Kernfragen, die ein aufrichtiges De-Institutionalisieren aufwirft, beantworten können. Mit den Spuren ITARDS und SÉGUINS haben wir eine historische Spur verfolgt, die sich historisch nicht durchsetzen konnte, aber nicht in Vergessenheit geraten ist und in vielfältiger Form wieder aufgegriffen wurde.

In VYGOTSKIJS Defektologie, die aus der Kulturhistorischen Schule hervorgegangen ist bzw. die ohne diese „Schule“ nicht denkbar wäre, fanden wir eine weitere zentrale, paradigmatische Spur, die letztlich innerhalb der Materialistischen Behindertenpädagogik beispielhaft und singulär wieder aufgenommen worden ist und sich aber auch hier bisher historisch nicht durchsetzen konnte.

Dennoch haben wir aufzuzeigen versucht, dass dies der einzig denkbare Weg ist, sich dem Thema der Aufhebung kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation zu nähern.

Mit diesen vielfältigen Vorannahmen, die sich auch während des einjährigen Fortbildungs- und Beratungsprojekts stetig weiterentwickelten, gingen wir in die Konzeption eines Projekts, von dem wir uns erhofften, dass es die institutionelle Wirklichkeit, in der wir es durchführen konnten, beeinflusst. Wir glauben durch die Dokumentation und durch die Auswertung dieses Projekts nachgewiesen zu haben, dass dies auch eingetreten ist.

Das Projekt war zwar zeitlich sehr begrenzt und wir haben es an einem Punkt beendet, an dem ein Weiterarbeiten sicher möglich und sinnvoll gewesen wäre, aber von Beginn an war uns und den Beteiligten klar, dass es ein Anstoß sein würde und kein umfassendes Unternehmen eines Prozesses des De-Institutionalisierens, der die Auflösung der Struktur des *Instituts* zum Ziel gehabt hätte. Dies war niemals unser Anliegen und hat es auch nicht sein können.

Vielmehr ging es uns darum, zu zeigen, dass De-Institutionalisieren im Kleinen beginnen kann, welche Strategien hier denkbar sind, welche Umsetzungswege möglich sind und letztlich, im Sinne einer weiteren Transformation, welchen Wert diese Erfahrungen für eine zukünftige und erweiterte Konzeption des De-Institutionalisierens haben können.

Wir haben auch gesehen, dass wir mit dieser Auffassung nicht unbedingt im „Trend“ der Gestaltung vermeintlich moderner (Hilfe-)Systeme der Behindertenhilfe liegen. Unsere Begründungszusammenhänge konnten aber u.E. die Tatsache erhellen, dass jegliche Konzeption des De-Institutionalisierens auf der Basis eines humanen Wissenschaftsverständnisses zu stehen hat, welches in humane und nicht formalistische Handlungsmodelle zu transformieren ist. Dass die Gruppe der Schwächsten für uns dabei im Mittelpunkt zu stehen hat, haben wir mehrfach hervorgehoben.

Es geht letztlich um eine **Re-Formation der Institution** oder eines institutionellen Modells, das bisher oftmals noch geprägt ist von u.E. überkommenen Strukturen. De-Institutionalisieren als Weg muss das Ziel im Auge behalten, die in der Institution, gleich welcher Art, begonnenen Prozesse des De-Institutionalisierens ständig neu zu reflektieren und neue Wege zu finden, die ein Miteinander-Leben jenseits von kultureller, sprachlicher und dialogischer Isolation ermöglichen.

13 Literatur

AITKEN, K.J.; **TREVARTHEN**, C. (1997). Self/Other Organization in Human Psychological Development. *Development and Psychopathology*, 9, 653-677.

ALBRECHT, Gary L.; **SEELMANN**, Katherine D.; **BURY**, Michael (Hg.) (2001a). *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

ALBRECHT, Gary L.; **SEELMANN**, Katherine D.; **BURY**, Michael (2001b). Introduction: The Formation of Disability Studies. IN: **ALBRECHT**, Gary L.; **SEELMANN**, Katherine D.; **BURY**, Michael (Hg.). *Handbook of Disability Studies* (1-8). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

ANTOR, Georg; **BLEIDICK**, Ulrich (2001). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

APPEL, Marija; **KLEINE SCHAARS**, Willem (1999). *Anleitung zur Selbstständigkeit. Wie Menschen mit geistiger Behinderung Verantwortung für sich übernehmen*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

BARTON, Len; **OLIVER**, Mike (Hg.) (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: The Disability Press.

BASAGLIA, Franco (Hg.) (1971). *Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

BASAGLIA, Franco (1974). *Was ist Psychiatrie?* Frankfurt/M.: Suhrkamp

BASAGLIA, Franco; **BASAGLIA-ONGARO**, Franca; et al. (Hg.) (1980). *Befriedungsverbrechen - Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.

BAUMAN, Zygmunt (1997). Der Traum von der Reinheit. IN: **KEMPER**, Ulrich; **NÜBEL**, Gerhard (Hg.), *Mit den Schwächsten beginnen. Zum Menschenbild der Psychiatrie* (24-43). Gütersloh: Van Hoddis.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen (Hg.) (2001). *Enthospitalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung aus den Bezirkskrankenhäusern Bayerns*. München.

BECK, Iris (2000). Zum Verhältnis von professionellen Dienstleistungen und Selbsthilfe - Chancen und Grenzen einer professionellen Neuorientierung. IN: **Verein für Behindertenhilfe e.V.**, Hamburg (Hg.), *Von der Betreuung zur Assistenz? - Professionelles Handeln unter der Leitlinie der Selbstbestimmung* (116-128). Hamburg: Tagungsbericht des Vereins für Behindertenhilfe: Eigenverlag.

BERICHT über den Workshop für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Rheinischen Heilpädagogischen Heimen und der Trägerverwaltung in der Einrichtung Arduin in Middelburg/Niederlande vom 07.06. bis 09.06.1999 URL: <http://www.arduin.nl/Informatie/Duitsbezoek.htm>.

BIKLEN, Douglas (1988). The myth of clinical judgment. *Journal of Social Issues*, 44(1), 127-140.

BOGDAN, Robert; **BIKLEN**, Douglas (1977). Handicapism. *Social Policy*, 7(4), 14-19.

BOGDAN, Robert; **TAYLOR**, Steven J. (1992). The Social Construction of Humanness. Relationships with Severely Retarded People. IN: **FERGUSON**, Philip M.; **FERGUSON**, Dianne L.; **TAYLOR**, Steven J. (Hg.), *Interpreting disability: A qualitative reader* (275-294). New York: Teachers College Press.

BOGDAN, Robert; **TAYLOR**, Steven J. (1994). The social meaning of mental retardation: Two life stories. New York: Teachers College Press.

BOLLAG, Esther (1999). Assistenz statt Betreuung - was bedeutet das? *Zur Orientierung*, 1, 16-18.

BRADDOCK, David L.; **PARISH**, Susan L. (2001). An Institutional History of Disability. IN: ALBRECHT, Gary L.; SEELMANN, Katherine D.; BURY, Michael (Hg.). Handbook of Disability Studies (11-68). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

BRADL, Christian (1991). Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung („Idiotenanstaltswesen“). Ein Beitrag zur Sozial- und Ideengeschichte des Behindertenbetreuungswesens am Beispiel des Rheinlandes im 19. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Afra-Verlag.

BRADL, Christian; **STEINHART**, Ingmar (Hg.) (1996). Mehr Selbstbestimmung durch Enthospitalisierung. Kritische Analysen und neue Orientierungen für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

BRADL, Christian (1996). Selbstbestimmung - strukturelle Grenzen im Heim. IN: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hg.), Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 362-376.

BRAUN, Karl-Heinz (Hg) (1980). Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen. Köln: Pahl-Rugenstein.

BÜHLER-NIEDERBERGER, D. (1985). Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie. Zeitschrift für Soziologie 14/1985, 475-485.

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (Hg.) (1998). Leben im Heim. Angebotsstrukturen und Chancen selbständiger Lebensführung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. Baden-Baden.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hg.) (2001). Drittes Gesetz zur Änderung des Heimgesetzes.
IN: http://www.bmfsfj.de/dokumente/Artikel/x_27558_4756.htm.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hg.) (2001). Die Schwerpunkte des neuen Heimgesetzes.
IN: http://www.bmfsfj.de/dokumente/Artikel/x_27558_4756.htm.

BUNDESREGIERUNG der Bundesrepublik Deutschland (1975). Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland. (Psychiatrie-Enquête). Bonn.

BUNDESVEREINIGUNG Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hg.) (1995). Wohnen heißt zu Hause sein. Handbuch für die Praxis gemeindenahen Wohnens von Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

BUNDESVEREINIGUNG Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hg.) (1996). Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hg.) (o.J.). Kongressbericht „Wir wollen mehr als nur dabei sein“. (in Vorbereitung).

BUNDSCHUH, Konrad; **HEIMLICH**, Ulrich; **KRAWITZ**, Rudi (1999). Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

CHRISTOPH, Franz (1980). Behindertenstandpunkt. Sozialmagazin 03/1980, 56-59.

CLOERKES, Günther (Hg.) (2003). Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

CUOMO, Nicola (1987). Vincere la paura. Bologna.

DALFERT, Matthias (2000). Enthospitalisierung konkret. Soziale Eingliederung von langzeithospitalisierten, schwerst geistig behinderten Menschen mit autistischen Verhaltensweisen in eine heilpädagogische Einrichtung. Ein Forschungsbericht zur Praxis der Enthospitalisierung. Heidelberg: Univ.-Verlag C. Winter, „Edition S“.

DANFORTH, Scot (2002). New words for new puposes: A challange for the AAMR. *Mental Retardation*, 40(1), 51-55.

DAVIS, Lennard J. (Hg.) (1997a). *The Disability Studies Reader*. New York; London: Routledge.

DAVIS, Lennard J. (1997b). Constructing Normalcy. *The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century*. IN: **DAVIS**, Lennard J. (Hg.), *The Disability Studies Reader* (9-28). New York; London: Routledge.

DENZIN, N.; **LINCOLN**, Y.S. (Hg.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

DEUTSCHE HEILPÄDAGOGISCHE GESELLSCHAFT (DHG) (Hg.) (2001). *Hilfe nach Maß?! Hilfebedarf - Individuelle Hilfeplanung - Assistenz - Persönliches Budget*. Mainz, Düren: DHG-Schriften.

DEUTSCHE HEILPÄDAGOGISCHE GESELLSCHAFT (DHG) (Hg.) (2002a). *Persönliche Assistenz - assistierende Begleitung. Veränderungsanforderungen für die professionelle Betreuung und für Einrichtungen der Behindertenhilfe*. Von Erik Weber. Köln, Düren: DHG-Schriften.

DEUTSCHE HEILPÄDAGOGISCHE GESELLSCHAFT (DHG) (Hg.) (2002b). *Individuelle Hilfeplanung. Anforderungen an die Behindertenhilfe*. Von Andrea Lübbe und Iris Beck. Hamburg, Düren: DHG-Schriften.

DISABILITY STUDIES QUARTERLY (1996). *Focus on Developmental Disabilities*. (Schwerpunktheft zum Thema Disability Studies and Mental Retardation).

DÖRNER, Klaus (1993). *Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Lebens - oder: die Soziale Frage: Entstehung - Medizinisierung - NS-Endlösung - heute - morgen*. 3. Aufl., Gütersloh: Van Hoddiss.

DÖRNER, Klaus (1995). *Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie*. 3. u. ergänzte Neuaufl., Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

DÖRNER, Klaus (Hg.) (1998a). *Ende der Veranstaltung. Anfänge der Chronisch-Kranken-Psychiatrie*. Gütersloh: van Hoddiss.

DÖRNER, Klaus (1998b). *Gesprächsversuch? - Hörversuch!* IN: **DÖRNER**, Klaus (Hg.), *Ende der Veranstaltung. Anfänge der Chronisch-Kranken-Psychiatrie* (11-20). Gütersloh: van Hoddiss.

DÖRNER, Klaus (1998c). *Enthospitalisierung aus sozialpsychiatrischer Sicht - am Beispiel des Landeskrankenhauses Gütersloh*. IN: **THEUNISSEN**, Georg (Hg.), *Enthospitalisierung - Ein Etikettenschwindel?* (31-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

DÖRNER, Klaus (2001a). *Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung*. Stuttgart: Schattauer.

DÖRNER, Klaus (2001b). *Heim in die Wohnung statt Wohnen im Heim. Gleiches Recht auf kommunale Integration für alle!* *Soziale Psychiatrie*, 25(2), 18-21.

DREHER, Walther (2000). *Eine Gesellschaft für alle Menschen - ohne besondere Bedürfnisse. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 23(1), 50-57.

DROSTE; Thomas (1999). *Die Historie der Geistigbehindertenversorgung unter dem Einfluss der Psychiatrie seit dem 19. Jh.. Eine kritische Analyse neuerer Entpsychiatrisierungsprogramme und geistigbehindertenpädagogischer Reformkonzepte*. Münster.

EBERWEIN, Hans; **SASSE**, Ada (Hg.) (1998). *Behindert sein oder behindert werden. Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff*. Neuwied: Luchterhand.

EBERT, Joachim; **RÜCKRIEM**, Georg M. (1980). *Zur Grundlegung eines wissenschaftlichen Bildungsbegriffs*. IN: **BRAUN**, Karl-Heinz (Hg), *Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen* (9-22). Köln: Pahl-Rugenstein.

EDGERTON, Robert B. (1993). The cloak of competence: Revised and updated. Berkeley: University of California Press.

EGLI, Jakob (Hg.) (1993). Gewalt und Gegengewalt im Umgang mit geistig behinderten Menschen. Luzern: Edition SZH.

ELBERT, Johannes (1986²). Geistige Behinderung - Formierungsprozesse und Akte der Gegenwehr. IN: KASZTANTOWICZ, Ulrich (Hg.), Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien, Frankreich und Schweden (56-105). Heidelberg: Ed. Schindele.

ENGELMEYER, Elisabeth; **KNIEL**, Adrian; **WINDISCH**, Matthias (2000). Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (sogenannten geistigen Behinderungen) in Deutschland. Zur Situation der Selbstvertretungsgruppen und ihrer Unterstützung. Kurzfassung in leicht verständlicher Sprache. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zu dem bundesweiten Modellprojekt „Wir vertreten uns selbst!“ - Förderung der Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Kassel. URL: www.uni-kassel.de/fb4/verwaltung/homeBE2/selbstvertretung

FENGLER, Christa; **FENGLER**, Thomas (1994). Alltag in der Anstalt. Bonn: Psychiatrie-Verlag. (Reprint der Erstausgabe von 1980).

FERGUSON, Philip M. (1994). Abandoned to their fate: Social policy and practice toward severely retarded people in America, 1820-1920. Philadelphia: Temple University Press.

FERGUSON, Philip M.; **FERGUSON**, Dianne L.; **TAYLOR**, Steven J. (Hg.). (1992). Interpreting disability: A qualitative reader. New York: Teachers College Press.

FERGUSON, Philip M.; **FERGUSON**, Dianne L.; **TAYLOR**, Steven J. (1992). Introduction: Interpretivism and Disability Studies. IN: **FERGUSON**, Philip M.; **FERGUSON**, Dianne L.; **TAYLOR**, Steven J. (Hg.), Interpreting disability: A qualitative reader (1-11). New York: Teachers College Press.

FEUSER, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik, 28(1), 4-48.

FEUSER, Georg (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

FEUSER, Georg (2000). Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. IN: FORNEFELD, Barbara; **DEDERICH**, Markus (Hg.), Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation (79-98). Dortmund: verlag selbstbestimmtes leben.

FEUSER, Georg (2001). Ich bin, also denke ich! Behindertenpädagogik, 40(3), 268-350.

FEUSER, Georg; **REICHMANN**, Erwin (1984). Vorwort der Herausgeber. IN: **REICHMANN**, Erwin (Hg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nachbarwissenschaften (6-7). Solms-Oberbiel: Jarick

FEUSER, Georg; **BERGER**, Ernst (Hg.) (2002). Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business.

FIB e.V. (1995) (Hg.). Leben auf eigene Gefahr. Geistig Behinderte auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben. München: AG-Spak-Bücher.

FIB e.V. (2000) (Hg.). Erfahrungsaustausch ambulanter Dienste: Ambulante Hilfen zum selbständigen Leben für Menschen mit (geistiger) Behinderung. Dokumentation der Tagesveranstaltung vom 31. März 2000 in Marburg. Marburg: Eigenverlag.

FLICK, Uwe (1995). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FORNEFELD, Barbara (2000). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

FORNEFELD, Barbara; **DEDERICH**, Markus (Hg.) (2000). Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation. Dortmund: verlag selbstbestimmtes leben.

FORSCHUNGSARBEITSGEMEINSCHAFT „Menschen in Heimen“ der Universität Bielefeld (2001). Aufforderung an die Fraktionen des Deutschen Bundestages, eine Kommission zur Enquête der Heime einzusetzen. Unveröff. Manuskript: Bielefeld.

FRANKE, Horst; **WESTECKER**, Matthias (Hg.) (2000). Behindert Wohnen. Perspektiven und europäische Modelle für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

FREHE, Horst (1999). Persönliche Assistenz - eine neue Qualität ambulanter Hilfen. IN: JANTZEN, Wolfgang; u.a. (Hg.), Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung (271-284). Berlin: Edition Marhold.

FREHE, Horst (2001a). Persönliche Assistenz - Politik in der Verantwortung. Aussonderung behinderter Menschen oder Leben in Gleichberechtigung? Vortrag, gehalten am 01.02.2001 in Würzburg. URL: www.forsea.de/in11_5_b.html.

FREHE, Horst (2001b). Thesen zur Persönlichen Assistenz. Politik in der Verantwortung. URL: www.forsea.de/in11_6_b.html.

FREIRE, Paulo (1996). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FRIEDRICH, A. et al (Hg.) (2000). Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Neuwied: Luchterhand.

FRISCH, Max (1999). Andorra. Stück in zwölf Bildern. Text und Kommentar. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

GAEDT, Christian; **BOTHE**, S.; **MICHELS**, H. (Hg.) (1993). Psychisch krank und geistig behindert. Regionale Angebote für psychisch kranke Menschen mit geistiger Behinderung. Dortmund: verlag selbstbestimmtes leben.

GALTUNG, Johan (1997). Gewalt. IN: WULF, C. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie (913-926). Weinheim:

GAMM, Hans-Jochen (1983). Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt/M.; New York: Campus-Verlag.

GEISTIGE BEHINDERUNG (2003). Schwerpunktheft zum Thema „Teilhabe“; 42(3), 193-280.

GOFFMAN, Erving (1959). Wir spielen alle nur Theater. München; Zürich: Piper.

GOFFMAN, Erving (1973). Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.: edition suhrkamp.

GOODE, David A. (1992). Who is Bobby? Ideology and method in the discovery of a Down Syndrome person's competence. IN: P. M. Ferguson, D. L. Ferguson; S. J. Taylor (Hg.), Interpreting disability: A qualitative reader (197-212). New York: Teachers College Press.

GOODE, David A. (2002). Mental Retardation is Dead: Long Live Mental Retardation!. Mental Retardation 40(1), 57-59.

GREVING, Heinrich (2000). Heilpädagogische Organisationen im Wandel. Organisationsanalyse - Beratung - Qualitätsmanagement. Freiburg i.Br.: Lambertus.

GREVING, Heinrich (2001). Professionalisierte Interaktionen in der Heilpädagogik. Bedingungen und Bedingtheiten. IN: DEUTSCHE HEILPÄDAGOGISCHE GESELLSCHAFT (DHG) (Hg.), Hilfe nach Maß?! Hilfebedarf - Individuelle Hilfeplanung - Assistenz - Persönliches Budget (29-34). Mainz/Düren: Eigenverlag.

GREVING, Heinrich; **GRÖSCKE**, Dieter (Hg.) (2000). Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GREVING, Heinrich; **GRÖSCKE**, Dieter (Hg.) (2002). Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftliche und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GRIESINGER, W. (1861²). Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten. Stuttgart.

GROMANN-RICHTER, Petra (Hg.) (1990). „Ich wohne hier!“ - Individuelle Wohnraumgestaltung für geistig mehrfach behinderte Menschen. Projektbericht. Bremen: Verein für Innere Mission.

GROMANN-RICHTER, Petra (Hg.) (1991). Was heißt hier Auflösung? - Die Schließung der Klinik Blankenburg. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

GROSSMAN, Herbert J. (Hg.) (1977). Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation. Washington, D.C.: AAMD.

HABERMAS, Jürgen (1971). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

HAGEN, Jutta (2001). Ansprüche an und von Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

HAHN, Martin Th. (1994). Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung, 33(2), 81-94.

HAHN, Martin Th.; **EISENBERGER**, Jörg; **HALL**, Constanze; **KOEPF**, Antje; **KRÜGER**, Carsten (Hg.) (2003). Die Leute sind ja draußen aufgeblüht... Zusammenfassende Gesamtdarstellung des Projektes USTA. Veränderungsprozesse größerer stationärer Einrichtungen zu gemeinwesenintegrierten Wohnformen für Menschen, die als geistig behindert gelten: eine Studie im Land Brandenburg. Reutlingen: Diakonie-Verlag.

HÄHNER, Ulrich; **NIEHOFF**, Ulrich; **SACK**, Rudi; **WALTHER**, Helmut. (Hg.) (1997). Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

HÄNSEL, Dagmar (1974). Die „physiologische Erziehung“ der Schwachsinnigen Edouard Séguin (1812-1880) und sein Konzept einer medizinischen Pädagogik. Freiburg i.Br.: Hans Ferdinand Schulz-Verlag.

HARRIS, Perri; **LEWIN**, Lori (1998). Information package on Disability Studies. Syracuse. URL: www.soeweb.syr.edu/thechp/dspacket.htm.

HERMAN, Judith Lewis (1994). Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. München:.

HIEBSCH, H. (Hg.) (1967). Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin/DDR: Volk und Wissen.

HOFFMANN, Claudia (1999). Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung – Einführung in die Leitterminologie. IN: THEUNISSEN, Georg; LINGG, Albert (Hg.), Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung (16-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HOLZKAMP, Klaus; **SCHURIG**, Volker (1973). Zur Einführung in A.N. Leontjews 'Probleme der Entwicklung des Psychischen'. IN: LEONT'EV, Alexej N., Probleme der Entwicklung des Psychischen (XI-LII). Frankfurt/M.: Athenäum Fischer.

HUBERMAN, A.M.; MILES, M.B. (1994). Data Management and Analysis Methods. IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. (Hg.), *Handbook of Qualitative Research* (428-444). London: Sage.

HÜGLI, Anton; LÜBKE, Paul (Hg.) (2000). *Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart*. 3. Aufl., Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.

HUMAN RIGHTS WATCH (Hg.) (1998). *Abandoned to the State. Cruelty and Neglect in Russian Orphanages*. New York.

ITARD, Jean (1965). *Victor, das Wildkind von Aveyron*. Zürich, Stuttgart: Rotapfel-Verlag.

JACKMAN, Mary R. (1994). *The Velvet Glove. Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

JANTZEN, Wolfgang (1976). Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 27(7), 428-436.

JANTZEN, Wolfgang (1977a). *Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik*. Lollar: Achenbach.

JANTZEN, Wolfgang (1977b). Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. IN: JANTZEN, Wolfgang, *Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik* (143-166). Lollar: Achenbach.

JANTZEN, Wolfgang (1979). *Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*. Köln: Pahl-Rugenstein.

JANTZEN, Wolfgang (1980). Die Bedeutung der Untersuchung von Behinderung für die Entwicklung einer allgemeinen Pädagogik. IN: BRAUN, Karl-Heinz (Hg.), *Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen* (163-183). Köln: Pahl-Rugenstein.

JANTZEN, Wolfgang (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. I: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Edition Beltz.

JANTZEN, Wolfgang (1990a). *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. II: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim: Edition Beltz.

JANTZEN, Wolfgang (1990b). Der 'harte Kern'-Mythos und Realität in der Psychiatrie. *Behindertenpädagogik*, 29(2), 214-220.

JANTZEN, Wolfgang (1993). *Das Ganze muss verändert werden. Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt*. Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang (1994). *Die neuronalen Verstrickungen des Bewusstseins. Zur Aktualität von A.R. Lurijas Neuropsychologie*. Münster: Lit-Verlag.

JANTZEN, Wolfgang (1996). Das spinozianische Programm der Psychologie: Versuch einer Rekonstruktion von Vygotskijs Methodologie des psychologischen Materialismus. IN: LOMPSCHER, Joachim (Hg.), *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute*. Band 1 (51-65). Marburg: BdWi-Verlag.

JANTZEN, Wolfgang (1997a). Deinstitutionalisierung. *Geistige Behinderung*, 36(4), 358-372.

JANTZEN, Wolfgang (1997b). Vygotskijs defektologische Konzeption. *Mitteilungen der LURIA-Gesellschaft*, 3(I & II), 24-50.

JANTZEN, Wolfgang (1998a). *Die Zeit ist aus den Fugen*. Marburg: BdWi-Verlag.

JANTZEN, Wolfgang (1998b). Enthospitalisierung und institutioneller Kontext: Einrichtungen für Behinderte in der modernen Gesellschaft. IN: JANTZEN, Wolfgang, Die Zeit ist aus den Fugen (107-125). Marburg: BdWi-Verlag.

JANTZEN, Wolfgang (1998c). Enthospitalisierung und verstehende Diagnostik. IN: JANTZEN, Wolfgang, Die Zeit ist aus den Fugen (127-145). Marburg: BdWi-Verlag.

JANTZEN, Wolfgang (1998d). Vom Nutzen der Syndromanalyse am Beispiel des Rett-Syndroms. Behindertenpädagogik, 37(4), 342-360.

JANTZEN, Wolfgang (1998e). Menschen mit geistiger Behinderung - veränderte Sichtweisen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49(12), 526-532.

JANTZEN, Wolfgang (1999a). Rehistorisierung. Zur Theorie und Praxi verstehender Diagnostik bei geistig behinderten Menschen. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22(6), 31-40.

JANTZEN, Wolfgang (1999b). Geistige Behinderung und Menschenrechte. Bemerkungen zum Begriff der menschlichen Natur. Marxistische Blätter, 37(6), 27-31.

JANTZEN, Wolfgang (2000a). Behinderung und Feld der Macht. Bemerkungen zur Methodologie einer Soziologie der Behinderung. IN: FRIEDRICH, A. et al. (Hg.), Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik (58-73). Neuwied: Luchterhand.

JANTZEN, Wolfgang (2001b). Schwerste Beeinträchtigung und die 'Zone der nächsten Entwicklung'. IN: RÖDLER, Peter; BERGER, Ernst; JANTZEN, Wolfgang (Hg.), Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen (102-126). Neuwied: Luchterhand.

JANTZEN, Wolfgang (2001c). Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse. IN: JANTZEN, Wolfgang (Hg.), Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik (221-243). Neuwied: Luchterhand.

JANTZEN, Wolfgang (Hg.) (2001d). Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.

JANTZEN, Wolfgang (2002). Die Rezeption von Lurija in Deutschland. (Dt. Fassung eines Vortrags auf dem Symposium „Remembering the Life and Works of A.R. Luria“ beim 5. Kongress der „International Society for Cultural Research and Activity Theory“ (ISCRAT) vom 18.-22.06.2002 in Amsterdam). URL: <http://www.luria-gesellschaft.de>

JANTZEN, Wolfgang (2003a). „...die da dürstet nach Gerechtigkeit“. Deinstitutionalisierung in einer Groeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang (2003b). Interdisziplinarität und Deinstitutionalisierung als interdisziplinäre sozialpolitische Aufgabe. IN: JANTZEN, Wolfgang, „...die da dürstet nach Gerechtigkeit“. Deinstitutionalisierung in einer Groeinrichtung der Behindertenhilfe (98-133). Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang (2003c). Deinstitutionalisierung in einer Groeinrichtung - Methoden und Methodologie im Prozess der wissenschaftlichen Begleitung. IN: JANTZEN, Wolfgang, „...die da dürstet nach Gerechtigkeit“. Deinstitutionalisierung in einer Groeinrichtung der Behindertenhilfe (155-170). Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang (2003d). Aspekte struktureller Gewalt im Leben geistig behinderter Menschen: Versuch, dem Schweigen eine Stimme zu geben. IN: JANTZEN, Wolfgang, „...die da dürstet nach Gerechtigkeit“. Deinstitutionalisierung in einer Groeinrichtung der Behindertenhilfe (265-281). Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang (2003e). Unterdrückung mit Samthandschuhen - über paternalistische Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik. IN: JANTZEN, Wolfgang, „...die da dürstet nach Gerechtigkeit“. Deinstitutionalisierung in einer Groeinrichtung der Behindertenhilfe (302-313). Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang; **LANWER-KOPPELIN**, Willehad (Hg.) (1996). Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang; **LANWER-KOPPELIN**, Willehad; **SCHULZ**, Kristina (Hg.) (1999). Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin: Edition Marhold.

JANTZEN, Wolfgang; **MERTENS**, Nicole (2000): Psychische Störungen bei geistig behinderten Menschen und die Methode der Rehistorisierung. URL: <http://www.bidok.uibk.ac.at/texte/jantzen-mertens.html>.

JANTZEN, Wolfgang; **SCHNITTKA**, Thomas (2000). 'Verhaltensauffälligkeit' ist eine soziale Konstruktion: Über Vernunftfallen und andere Angriffe auf das Selbst. IN: THEUNISSEN; Georg (Hg.), Verhaltensauffälligkeiten - Ausdruck von Selbstbestimmung? (33-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

JANTZEN, Wolfgang; **FEUSER**, Georg (2002). Behindertenpädagogik: Fragen der Zeit und zum 'Zeitgeist'. Ein Interview vom 19. April 2001. IN: FEUSER, Georg; BERGER, Ernst (Hg.), Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie (7-58). Berlin: Pro Business.

JERVIS, G. (1978). Kritisches Handbuch der Psychiatrie. Frankfurt/M.

JÖDECKE, Manfred (1994). Die „offene Entwicklungsperspektive“ als kulturhistorischer Ausgangspunkt sonderpädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung. Behindertenpädagogik, 33(1), 88-93.

JÜTTEMANN, G. (Hg.) (1985). Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim: Beltz.

KAN, Peter van; **DOOSE**, Stefan (2000). Zukunftsweisend. Peer Counseling & Persönliche Zukunftsplanung. 2. Aufl., Kassel: Bifos-Schriftenreihe.

KASZTANTOWICZ, Ulrich (1986²) (Hg.). Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien, Frankreich und Schweden. Heidelberg: Ed. Schindeler.

KEILER, Peter (1998). Behinderung als pädagogisch-psychologisches Problem und als gesellschaftliche Herausforderung. Zur Aktualität von L.S. Wygotskis defektologischem Ansatz. IN: EBERWEIN, Hans; SASSE, Ada (Hg.), Behindert sein oder behindert werden. Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff (141-169). Neuwied: Luchterhand.

KEILER, Peter (2002). Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

KEMPER, Ulrich; **NÜBEL**, Gerhard (Hg.) (1997). Mit den Schwächsten beginnen. Zum Menschenbild der Psychiatrie. Gütersloh: Van Hoddiss.

KENNEDY, Michael J. (1994). The disability blanket. Mental Retardation, 32(1), 74-76.

KLEINE SCHAARS, Willem (2000). Anleitung zur Selbstständigkeit. Eine Methodik aus den Niederlanden zur Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung in Wohneinrichtungen. Geistige Behinderung, 39(1), 49-55.

KLUGE, Friedrich (1995). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. von Elmar Seebold. 23., erw. Aufl., Berlin, New York: Walter de Gruyter.

KNOX, Jane E.; **STEVENS**, Carol B. (1993). Vygotsky and Soviet Russian Defectology: An Introduction. IN: VYGOTSKY, Lev Semënovič, The Fundamentals of Defectology. (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) (1-25). New York: Plenum Press.

KRUCKENBERG, P.; **FABIAN**, A.S.; **HENNING**, J.; **Bundesminister für Gesundheit** (1995). Integration von Patienten einer psychiatrischen Langzeitklinik in dezentrale gemeindenahere Versorgungsein-

richtungen. Endbericht des Evaluationsprojektes zur Entwicklung der psychiatrischen Versorgungsstruktur in Bremen im Zuge der Auflösung der Klinik Kloster Blankenburg; Modellprojekt. Baden-Baden: .

LAMNEK, Siegfried (1995). Qualitative Sozialforschung. Band 3: Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz.

LANE, Harlan (1985). Das wilde Kind von Aveyron. Der Fall des Wolfsjungen. Frankfurt/M./Berlin/Wien: Ullstein.

LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND (Hg.) (2003). Individuelles Hilfeplanverfahren des Landschaftsverbandes Rheinland. Handbuch. Köln: Eigenverlag.

LEONT'EV, Alexeij N. (1964). Die Prinzipien der psychischen Entwicklung des Kindes und das Problem des geistigen Zurückbleibens. IN: LEONT'EV, Alexeij N., Probleme der Entwicklung des Psychischen (365-377). Berlin (DDR): Volk und Wissen.

LEONT'EV, Alexeij N. (1973). Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer.

LEONT'EV, Alexeij N. (2001). Frühschriften. Berlin: Pro Business (Hg.: Georg Rückriem).

LEVITIN, Karl (1982). One is not born a Personality. Profiles of Soviet Education Psychologists. Moskau: Progress Publishers.

LICHARZ, W.; **SCHMIDT**, H. (Hg.). Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Bd. 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten. Frankfurt/M.: Haag und Herchen.

LINCOLN, Y.S.; **GUBA**, E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. London: Sage.

LOMPSCHER, Joachim (1996). Lew Wygotski - nur eine Stimme aus der Vergangenheit? IN: LOMPSCHER, Joachim (Hg.), Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute. Band 1 (12-38). Marburg: BdWi-Verlag.

LOMPSCHER, Joachim (Hg.) (1996). Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute. Band 1 und 2. Marburg: BdWi-Verlag.

LÜPKE, Hans von (2000). Neue Nachbarschaften. Neurobiologie im psychosozialen Kontext. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 23(4/5), 69-76.

LÜPKE, Klaus von (1994). Nichts Besonderes: Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. Essen: Klartext-Verlag.

LURIA, Alexandr R. (1967). Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung psychischer Prozesse. IN: HIEBSCH, H. (Hg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie (465-546). Berlin/DDR: Volk und Wissen.

LURIA, Alexandr R. (1987). Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

LURIA, Alexandr R. (1991). Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

LURIA, Alexandr R. (1993). Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

LUTZ, Petra et al. (Hg.) (2003). Der (Im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln; Weimar.

MALSON, Lucien; **ITARD**, Jean; **MANNONI**, Octave (1972). Die wilden Kinder. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

MASKOS, Rebecca (2001). Versuch zur Enthinderung der Wissenschaft: Disability Studies in den USA. Newsletter Behindertenpolitik (Beilage der Zeitschrift BIOSKOP) Nr. 5/Sept. 2001, 4-7.

MASKOS, Rebecca (2002). Wenn AktivistInnen forschen - Bericht über die 15. Konferenz der Society for Disability Studies. Newsletter Behindertenpolitik (Beilage der Zeitschrift BIOSKOP) Nr. 9/Sept. 2002, 6-7.

MAYRING, Philipp (1999). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 4. Aufl., Weinheim: Beltz.

MAYRING, Philipp (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.

MENDES-FLOHR, P.R. (1989). Begegnungen und Vergegnungen, Die Rezeption Bubers im Judentum. IN: LICHAZ, W.; SCHMIDT, H. (Hg.), Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Bd. 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten (239-267). Frankfurt/M.: Haag und Herchen.

MEŠČERJAKOV, Alexander (2001). Helen Keller war nicht allein. Taubblindheit und die soziale Entwicklung der menschlichen Psyche. Berlin: Edition Marhold.

MÈTRAUX, Alexandre (1987). Vorwort. IN: LURIJA, Alexandr R., Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse (7-13). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

MÈTRAUX, Alexandre (1992). Einleitung: Zu Lev Vygotskijs historischer Analyse des Psychischen. IN: VYGOTSKIJ; Lev Semënovič, Geschichte der höheren psychischen Funktionen (1-25). Münster/Hamburg: Lit-Verlag.

MEYER, Dagmar (2000). „Geistige Behinderung“ und Dissoziation. Aspekte einer Rehistorisierung. Geistige Behinderung 39(1), 20-30.

MITCHELL, David T.; **SNYDER**, Sharon L. (Hg.) (1997). The Body and Physical Difference. Discourses of Disability. Michigan: The University of Michigan Press.

MOBILE - Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V.; Zentrum für Selbstbestimmtes Leben Köln (Hg.) (2002). Selbstbestimmtes Leben mit Persönlicher Assistenz. Ein Schulungskonzept für Persönliche AssistentInnen. Band B. Dortmund: AG SPÜAK Bücher.

MÖCKEL, Andreas; **ADAM**, Heidemarie; **ADAM**, G. (Hg.) (1997). Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 1: 19. Jahrhundert. Würzburg: Ed. Bentheim.

MÜHL, Heinz (1991). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 2., überarb. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

NARAJAN, R. (1997). Zur Nachhaltigkeit von Programmen im nichtstaatlichen Sektor – Überlegungen zu einigen Fragen. Behinderung und Dritte Welt 8(2), 66-78.

NIEHOFF, Ulrich (1993). Selbstbestimmtes Leben für behinderte Menschen. Ein neues Paradigma zur Diskussion gestellt. Behindertenpädagogik, 32(3), 287-298.

NIEHOFF, Ulrich (1994). Wege zur Selbstbestimmung. Geistige Behinderung 33(3), 186-201.

NIEHOFF, Ulrich (1997). Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens IN: HÄHNER, Ulrich; NIEHOFF, Ulrich; u.a. (Hg.), Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung (53-64). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

NIEHOFF, Ulrich (1997). Von Pflege- und Behandlungsplänen zu Individuellen Zukunftsplänen. IN: HÄHNER, Ulrich; NIEHOFF, Ulrich; u.a.. (Hg.), Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung (177-191). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

NIEHOFF, Ulrich (2001). Selbstbestimmung, Assistenz, Begleitung. Professionelles Handeln unter neuen Paradigmen. IN: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (Hg.): Hilfe nach Maß?! Hilfebedarf - Individuelle Hilfeplanung - Assistenz - Persönliches Budget (10-16). Mainz/Düren: DHG-Schriften.

NIEHOFF, Ulrich; **LIERSCH**, Christiane; **SCHÄFFNER**, Uwe (2001). Auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung? Curricula der Fachschulen für Heilerziehungspflege unter die Lupe genommen. Behindertenpädagogik, 40(3), 376-389.

O'BRIEN, John (1994). Down stairs that are never your own: Supporting people with developmental disabilities in their own homes. Mental Retardation, 32(1), 1-6.

PAPADOPOULOS, Dimitris (1999). Lew S. Wygotski - Werk und Wirkung. Frankfurt/M.; New York: Campus

PETERS, Jürgen; **PASTORS**, Hans-Willi (2001). Assistenz, Selbstbestimmung, Integration. Von einer Anstalt zu einem nutzerorientierten Dienstleistungsunternehmen. IN: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (Hg.), Hilfe nach Maß?! Hilfebedarf - Individuelle Hilfeplanung - Assistenz - Persönliches Budget (52-65). Mainz/Düren: DHG-Schriften.

PFEIFFER, David (2003). A Partially Annotated Bibliography of Publications in the Field of Disability Studies for the Year 2001. Disability Studies Quarterly, 23(2), 223-238.

PRIESTLEY, Mark (Hg.) (2001). Disability: and the Life Course: global perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

PRIESTLEY, Mark (2003a). Disability: a life course approach. Cambridge: Polity Press.

PRIESTLEY, Mark (2003b). Introduction to the Symposium: A Life Course Approach. Disability Studies Quarterly, 23(2), 1-5.

RAWLS, John (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

REICHMANN, Erwin (Hg.) (1984). Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nachbarwissenschaften. Solms-Oberbiel: Jarick.

RIEBER, Robert W.; **CARTON**, Aaron S. (1993). Foreword and Acknowledgments. IN: VYGOTSKY; Lev Semënovič, The Fundamentals of Defectology. (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) (v-ix). New York: Plenum Press.

RISSOM, Ingrid (1984). L.S. Wygotskij und die sowjetische Defektologie. Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie, 4, 23-3.

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

RÖDLER, Peter; **BERGER**, Ernst; **JANTZEN**, Wolfgang (Hg.) (2001). Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied: Luchterhand.

RUDNEVA, Eva Izrailevna (1937). Pedologičeskie izvraščenija Vygotskogo [Die pädologischen Entstellungen Vygotskijs]. Moskau: Učpedgiz.

SCHALOCK, Robert L. (2002). What's In A Name? Mental Retardation, 40(1), 59-61.

SCHÄDLER, Johannes (2004). Re-Institutionalisierung statt De-Institutionalisierung! Implementationsstrategien für Offene Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung, 43(1), 2-14.

SCHÖNWIESE, Volker (2001). Die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung. Grundsätze und Hinweise zu ihrer Bedeutung für die Unterstützung von Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. IN: RÖDLER, Peter; BERGER, Ernst; JANTZEN, Wolfgang (Hg.), Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen (26-39). Neuwied: Luchterhand.

SCHULZ, Kristina; **BURKHARDT**, Susanne (1999). Rehistorisierende Qualitätsentwicklung: Eine individuelle kompetenzorientierte Hilfebedarfsplanung ist auch mit Menschen, die als schwer geistig behindert bezeichnet werden, möglich. IN: JANTZEN, Wolfgang; LANWER-KOPPELIN, Willehad; SCHULZ, Kristina (Hg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung (253-261). Berlin: Edition Marhold.

SÉGUIN, Edouard (1866). Idiocy and its treatment by the physiological method. Revised by Dr. E.C. Séguin. New York.

SÉGUIN, Edouard (1912). Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Bearbeitet und herausgegeben von S. Krenberger. Wien.

SÉGUIN, Edouard (2004). Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Berlin: Edition Marhold (in Vorbereitung).

SEIDEL, Michael; **HENNICKE**, Klaus (Hg.) (1999). Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Reutlingen: Diakonie-Verlag.

SEIDLER, Martin (2002). Disability Studies - Wir forschen selbst! Newsletter Behindertenpolitik (Beilage der Zeitschrift BIOSKOP) Nr. 8/Juni 2002, 3-5.

SEIFERT, Monika (1997). Zurück zur Verwahrung? Menschen mit schweren Behinderungen als Mannövriermasse zwischen Kostenträgern: Pflege statt Eingliederung. Geistige Behinderung, 36(4), 337-343.

SEIFERT, Monika (2001). Hilfe nach Maß für geistig behinderte Menschen mit hohem Assistenzbedarf. Vorläufige Ergebnisse einer Studie zur Lebensqualität von schwer mehrfachbehinderten Erwachsenen in Institutionen. IN: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (Hg.), Hilfe nach Maß?! Hilfebedarf - Individuelle Hilfeplanung - Assistenz - Persönliches Budget (17-28). Mainz/Düren: Eigenverlag.

SEIFERT, Monika; **FORNEFELD**, Barbara; **KOENIG**, Pamela (Hg.) (2001). Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld: Bethel-Verlag.

SEIFFERT, Helmut; **RADNITZKY**, Gerard (Hg.) (1992). Handlexikon der Wissenschaftstheorie. München: dtv.

SHORE, Rima (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.

SINASON, Valerie (2000). Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied: Luchterhand.

SMITH, J. David; **MITCHELL**, Alison L. (2001). „Me? I'm not a drooler. I'm the Assistant“: Is it Time to Abandon Mental Retardation as a Classification? *Mental Retardation* 39(2), 144-146.

SMITH, J. David (2002). The Myth of Mental Retardation: Paradigm Shifts, Disaggregation, and Developmental Disabilities. *Mental Retardation*, 40(1), 62-64.

SOKOLOVA, Elena Evgen'eva (2001). Leont'evs frühe Arbeiten und ihre Rolle in der Entwicklung der Psychologie. IN: LEONT'EV, Alexeij N., Frühschriften (11-37). Berlin: Pro Business (Hg.: Georg Rückriem).

SOZIALE PSYCHIATRIE (Rundbrief der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e.V. (DGSP) (2001). Heim in die Wohnung statt Wohnung im Heim?! Schwerpunktheft, 25(2).

SPECK, Otto (1990). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. 6., völlig Neubearb. Aufl. München/Basel: Reinhardt.

SPECK, Otto (1999). Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München/Basel: Reinhardt.

SPITZ, René A. (1972). Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung Frankfurt/M.: S. Fischer.

SYRACUSE UNIVERSITY N.Y. (Hg.). Graduate Disability Studies at Syracuse University. Student Information 2001. Syracuse University New York. Cultural Foundations of Education. School of Education. IN: www.soeweb.syr.edu/thechp/studentinfo

TAYLOR, Steven J.; **BOGDAN**, Robert (1989). On accepting relationships between people with mental retardation and nondisabled people: Towards an understanding of acceptance. *Disability, Handicap & Society*, 4(1), 21-36.

TAYLOR, Steven J.; **BOGDAN**, Robert (1992). Defending Illusions. The Institution's Struggle for Survival. IN: FERGUSON, Philip M.; FERGUSON, Dianne L.; TAYLOR, Steven J. (Hg.), *Interpreting disability: A qualitative reader (78-97)*. New York: Teachers College Press.

TAYLOR, Steven J. (1988). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(1), 41-53.

TAYLOR, Steven J. (1996). Disability studies and mental retardation. *Disability Studies Quarterly*, 16(3), 4-13.

TERVOOREN, Anja (2002a). Freak Shows und Körperinszenierungen. Kulturelle Konstruktionen von Behinderung. *Behindertenpädagogik* 41(2), 173-184.

TERVOOREN, Anja (2002b). Disability Studies, Körper und das komplexe Feld der Identitäten. Ein Interview mit Sharon S. Snyder und David T. Mitchell von Anja Tervooren. *Die Philosophin* 25(2), 115-124.

THEUNISSEN, Georg (1996a). Wider die Psychiatrisierung geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung*, 35(4), 307-319.

THEUNISSEN, Georg (1996b). Gewalt gegen (geistig-)behinderte Menschen in Vollzeiteinrichtungen. *Behindertenpädagogik*, 35(3), 275-291.

THEUNISSEN, Georg (Hg.) (1998). *Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

THEUNISSEN, Georg (1999). *Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

THEUNISSEN, Georg (2000). Einführung zum Begriff der Assistenz unter besonderer Berücksichtigung von Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden. IN: VEREIN FÜR BEHINDERTENHILFE e.V., Hamburg (Hg.), *Von der Betreuung zur Assistenz? - Professionelles Handeln unter der Leitlinie der Selbstbestimmung*. Tagungsbericht des Vereins für Behindertenhilfe (59-64). Hamburg: Eigenverlag.

THEUNISSEN, Georg; **HOFFMANN**, Claudia (1998). Enthospitalisierung - eine Bestandsaufnahme aus den neuen Bundesländern. *Geistige Behinderung*, 37(4), 335-347.

THEUNISSEN, Georg; **LINGG**, Albert (Hg.) (1999): *Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

THEUNISSEN; Georg (Hg.) (2000). *Verhaltensauffälligkeiten - Ausdruck von Selbstbestimmung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

TOULMIN, Stephen (1994). *Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

TRENT, James W. (1994). *Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press.

TURNBULL, Rud; **TURNBULL**, Ann; **WARREN**, Steve; **EIDELMAN**, Steve; **MARCHAND**, Paul (2002). *Shakespeare Redux, or Romeo and Juliet Revisited: Embedding a Terminology and Name Change in a New Agenda for the Field of Mental Retardation*. *Mental Retardation*, 40(19), 65-70.

URBAN, Wolfgang (1995). *Allgemeine Grundsätze ambulanter Hilfen und Anforderungen an ambulante Dienste*. IN: FIB e.V. (Hg.), *Leben auf eigene Gefahr. Geistig Behinderte auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben (46-64)*. München: AG-Spak-Bücher.

URBAN, Wolfgang (2000). *Selbstbestimmung als Lebensqualität und der Beitrag ambulanter Hilfen*. IN: FIB e.V. (Hg.), *Erfahrungsaustausch ambulanter Dienste: Ambulante Hilfen zum selbständigen Leben für Menschen mit (geistiger) Behinderung. Dokumentation der Tagesveranstaltung vom 31. März 2000 in Marburg (5-13)*. Marburg: Eigenverlag

VALSINER, Jaan; **VEER**, René van der (2000). *The social mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

VEER, René van der; **VALSINER**, Jaan (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge/Mass.: Basil Blackwell.

VEREIN FÜR BEHINDERTENHILFE e.V., Hamburg (Hg.) (2000). *Von der Betreuung zur Assistenz? - Professionelles Handeln unter der Leitlinie der Selbstbestimmung. Tagungsbericht des Vereins für Behindertenhilfe*. Hamburg: Eigenverlag.

YGODSKAJA, Gita L.; **LIFANOVA**, Tamara M. (Hg.) (2000). *Lev Semjonovič Vygotskij. Leben - Tätigkeit - Persönlichkeit*. Hrsg. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Hamburg: Verlag Dr. Kováč.

YGOTSKIJ; Lev Semënovič; **LURIJA**, Alexandr R. (1930). *Etjudy po istorii povedenija. (Obez'jana. Primitiv. Rebjonok)*. [Studien über die Geschichte des Verhaltens. (Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind)]. Moskau/Leningrad: Giz.

YGOTSKIJ; Lev Semënovič (1983). *Sobranie socinenij. Tom 5. Osnovy dekektologij*. Moskau: Pedagogika.

YGOTSKIJ; Lev Semënovič (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster/Hamburg: Lit-Verlag.

YGOTSKY, Lev Semënovič (1993a). *The Fundamentals of Defectology. (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Hg. von Robert W. Rieber und Aaron S. Carton. New York: Plenum Press.

YGOTSKY, Lev Semënovič (1993b). *The Diagnostics of Development and the Pedological Clinic for Difficult Children*. IN: **YGOTSKY**; Lev Semënovič, *The Fundamentals of Defectology. (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* (241-291). New York: Plenum Press.

YGOTSKY, Lev Semënovič (1993c). *Introduction to E. K. Gracheva's book: The Education and Instruction of Severely Retarded Children*. IN: **YGOTSKY**; Lev Semënovič, *The Fundamentals of Defectology. (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* (212-219). New York: Plenum Press.

YGOTSKY, Lev Semënovič (1993d). *The psychology and Pedagogy of Children's Handicaps*. IN: **YGOTSKY**; Lev Semënovič, *The Fundamentals of Defectology. (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* (76-93). New York: Plenum Press.

YGOTSKY, Lev Semënovič (1993e). *Introduction: Fundamental Problems of Defectology*. IN: **YGOTSKY**; Lev Semënovič, *The Fundamentals of Defectology. (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* (29-51). New York: Plenum Press.

YGOTSKIJ, Lev Semënovič (1996a). *Vorlesungen über Psychologie*. Marburg: BdWi-Verlag.

- VYGOTSKIJ**, Lev Semënovič (1996b). Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Münster/Hamburg: Lit-Verlag.
- VYGOTSKIJ**, Lev Semënovič (2001a). Defekt und Kompensation. IN: JANTZEN, Wolfgang (Hg.), Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik (88-108). Neuwied: Luchterhand.
- VYGOTSKIJ**, Lev Semënovič (2001b). Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. IN: JANTZEN, Wolfgang (Hg.), Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik (109-134). Neuwied: Luchterhand.
- VYGOTSKIJ**, Lev Semënovič (2001c). Das Problem des geistigen Zurückbleibens. IN: JANTZEN, Wolfgang (Hg.), Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik (135-163). Neuwied: Luchterhand.
- WALDSCHMIDT**, Anne (2003a). Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma - Perspektiven der Disability Studies. Aus Politik und Zeitgeschichte, B8/2003, 13-20.
- WALDSCHMIDT**, Anne (2003b). Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. IN: CLOERKES, Günther (Hg.), Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen (83-102). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- WALDSCHMIDT**, Anne (o.J.). Disability Studies – Zur Teilhabe von behinderten Menschen in der Wissenschaft. IN: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hg.), Kongressbericht „Wir wollen mehr als nur dabei sein“. (in Vorbereitung).
- WALMSLEY**, Jan (1997). Including People with Learning Difficulties: Theory and Practice. IN: BARTON, Len; OLIVER, Mike (Hg.), Disability Studies: Past, Present and Future (63-77). Leeds: The Disability Press.
- WALSH**, Kevin K. (2002). Thoughts in Changing the Term *Mental Retardation*. *Mental Retardation*, 40(1), 70-75.
- WEBER**, Erik (2002). Fortbildungs- und Beratungsprojekt im *Institut*. Gruppe 'Windmühle'. März 2001 bis Februar 2002. Zusammenstellung der Ergebnisse und Perspektiven für zukünftiges Arbeiten. Unveröff. Manuskript. Köln.
- WEBER**, Erik (2003). Persönliche Assistenz – assistierende Begleitung. Veränderungsanforderungen für professionelle Betreuung und für Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Geistige Behinderung* 42(1), 4-22.
- WIR VERTRETEN UNS SELBST e.V.** (Hg.) (2001). Wörterbuch für leichte Sprache. 3., überarb. Aufl., Kassel: Bifos-Schriftenreihe.
- WITZEL**, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus.
- WITZEL**, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. IN: JÜTTEMANN, G. (Hg.), Qualitative Forschung in der Psychologie (227-256). Weinheim: Beltz.
- WOLFENSBERGER**, Wolf (1971). Will there always be an institution? *Mental Retardation* 9(6), 14-21.
- WOLFENSBERGER**, Wolf (1975). The origin and nature of our institutional models (Rev. ed.). Syracuse, NY: Human Policy Press.
- WOLFENSBERGER**, Wolf (1991). Der neue Genozid an den Benachteiligten, Alten und Behinderten. Gütersloh: Van Hoddis.
- WOLFENSBERGER**, Wolf (1994). A Personal Interpretation of the Mental Retardation Scene in Light of the 'Signs of the Times'. *Mental Retardation*, 32(1), 19-33.

WOLFENSBERGER, Wolf (2002). Needed or at Least Wanted: Sanity in the Language Wars. *Mental Retardation*, 40(1), 75-80.

WULF, Christian (Hg.) (1997). *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim: Beltz.

WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (Hg.) (1975). Zur Psychologie und Pädagogik kindlicher Defektivität. *Die Sonderschule* 20(2), 65-72.

WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (Hg.) (1985a). *Ausgewählte Schriften. Band 1*. Köln: Pahl-Rugenstein.

WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (1985b). Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. IN: **WYGOTSKI**, Lew Semjonowitsch (Hg.), *Ausgewählte Schriften. Band 1*. (57-278). Köln: Pahl-Rugenstein.

ZECHERT, Christian (2001). System- statt Heimkritik. Grundsatzbemerkungen zur Heimdebatte in der Behindertenhilfe. *Soziale Psychiatrie*, 25(2), 7-9.

ZENTRUM FÜR PLANUNG UND EVALUATION SOZIALER DIENSTE (ZPE) der Universität Siegen (2003). *Selbständiges Wohnen behinderter Menschen. Individuelle Hilfe aus einer Hand. Rahmenkonzept zur wissenschaftlichen Begleitforschung im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen*.

ZIEMEN, Kerstin (2002a). Geistige Behinderung als soziale Konstruktion. *Behindertenpädagogik* 41(1), 23-39.

14 Anhang

14.1 Interviewleitfaden der Problemzentrierten Interviews

Einleitende Erklärung:

Das Projekt ist nun abgeschlossen. Angefangen mit fünf thematischen Workshops, über die teilnehmende Beobachtung und das Anfertigen von Beobachtungsprotokollen (schriftlich und mit der Videokamera), ist nun auch die Phase der Auswertung der Beobachtungen zu Ende gegangen.

Ziel des Interviews soll es sein herauszustellen, was für Ihren persönlichen Berufsalltag von Bedeutung ist, was Sie aus diesem Projekt „mitnehmen“, was Ihnen evtl. gefehlt hat und was Sie sich evtl. zukünftig wünschen würden.

allgemeine einleitende Fragen:

Können Sie noch einmal kurz ihre persönliche Motivation beschreiben, warum Sie an dem Projekt teilgenommen haben?

zeitlicher Rahmen des Projektes:

Fanden Sie das Projekt eher zu kurz oder eher zu lang? / Können Sie dies begründen?

zu den Workshops:

Welcher thematische Workshop hat Ihnen am besten gefallen? / Können Sie sagen, warum?

[zur Erinnerung: es gab die Workshops „Menschenbilder - das Phänomen der geistigen Behinderung“; „Verhaltensauffälligkeiten“; „Kommunikation“, „Lebensgeschichten - Biographiearbeit“ und „Lebensraumgestaltung“]

Welcher Workshop hat Ihnen eher weniger gefallen? / Können Sie das begründen?

Im Workshop „Menschenbilder“ wurden u.a. kritische Gedanken bezüglich der Sichtweise auf Menschen mit geistiger Behinderung vorgestellt (Stichworte: Kompetenzen; soziale Bedingtheit von Behinderung).

Haben diese Gedanken Ihre Sicht auf einzelne Bewohner verändert?
Wenn ja, wie?

Im Workshop „Verhaltensauffälligkeiten“ wurde als mögliche Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten gesagt, diese seien vor allem Ausdruck von sozialen Bedingungen (z.B. Gruppengröße; Angebot an Beschäftigungsmöglichkeiten; Kontakt mit anderen, etc.). Teilen Sie diese Auffassung? Wenn ja warum? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Kommunikation“ wurden u.a. für den Bewohner M. neue Kommunikationsmöglichkeiten erarbeitet (z.B. die Gegenstände, die er mit in die Ateliers nimmt). Können Sie sich vorstellen, dass dies auch mit anderen BewohnerInnen der Gruppe möglich ist? Wenn ja, wie? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Lebensgeschichten - Biographiearbeit“ wurde versucht, genauer in die Lebensgeschichte von M. hinein zu sehen und dort Gründe für sein So-Sein zu finden. Halten Sie diese Methode für wichtig? Wenn ja, warum? / Wenn nein, warum?

Im Workshop „Lebensraumgestaltung“ wurde u.a. die aktuelle Wohnsituation in der Gruppe analysiert und mögliche Veränderungen aufgeschrieben. Was war dabei wichtig für Sie?

zu den anschließenden Beobachtungen:

Nach den Workshops wurde der Gruppenalltag und die Tätigkeit von M. in zwei Ateliers unter bestimmten Kriterien (Kommunikation; Fremdbestimmung; Selbstbestimmung; Umgang der Bewohner mit Material) beobachtet. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

Die Beobachtungen wurden dokumentiert (schriftlich und auf Video) und gemeinsam mit allen Mitarbeiterinnen ausgewertet. Wie würden Sie abschließend diesen Prozess beurteilen?

abschließende Einschätzungen:

Glauben Sie, dass Ergebnisse des Projektes (z.B. Ideen zur Kommunikation mit den BewohnerInnen; Anregungen zur Gestaltung ihres Lebensraumes, etc.) auch für andere Gruppen des *Institutes* von Bedeutung wären? Wenn ja, warum?

Hat das Projekt Ihre tägliche Arbeit in einzelnen Bereichen verändert? Wenn ja, wo und wie?

Was hat Ihnen bei der Durchführung des Projektes gefehlt?

Wie würden Sie das Projekt zusammenfassend und abschließend beurteilen?

14.2 Interview 1

Befragte Person: 1 (Transkription; Aufzeichnung mit Diktiergerät)

Interviewerin: Also es geht jetzt bei diesem Interview was wir jetzt machen darum, dass die fünf Workshops und die Beobachtungen beendet sind. Und in diesem Interview soll noch einmal herausgestellt werden, was das was hier gemacht wurde, für den beruflichen Alltag, also das persönliche Berufsleben, bedeutet, was man mitgenommen hat, was gefehlt hat und was man sich für die Zukunft wünschen würde... Wir können dann direkt anfangen, die erste Frage wäre.

Allgemeine einleitende Fragen

Können sie noch einmal kurz ihre persönliche Motivation beschreiben, warum sie an diesem Projekt eigentlich teilgenommen haben?

1:

Weil ich finde, die Informationen die hier angeboten werden, sind immer interessant, für die Arbeit, man lernt immer was dabei, man lernt immer was dazu, die ich mitgemacht habe. Deswegen war das meine Motivation.

Interviewerin: Sie haben also auch schon mehrere Workshops mitgemacht?

1: Ja, zwei. Ich hab immer was dazu gelernt.

Interviewerin: Und dann zu dem zeitlichen Rahmen des Projekts, war das eher zu kurz, oder war das eher lang, und wenn es zu lang war, warum, und wenn es zu kurz war, warum?

1: Es hat sich eigentlich schon ziemlich lang hingezogen, es war auch ziemlich problematisch die Bewohner unterzubringen und so aber eigentlich, wenn ich daran denk, dass heute das Ende ist finde ich es fast schade schon. Weil wir haben noch so viel Sachen mit anderen Bewohnern, ich könnt jetzt noch zehn Jahre weitermachen. So ist es schade, dass es zu ende ist.

Zu den Workshops

Interviewerin: Und zu den Workshops selber kommen jetzt ein paar Fragen, also zu Inhalten, das wäre dann einmal, welcher Workshop vom Thema her am besten gefallen hat und warum, und dazu kann ich als Hilfe noch mal sagen, der erste Workshop war: Menschenbilder das Phänomen der geistigen Behinderung, der zweite war Verhaltensauffälligkeiten, dann gab es Kommunikation und Lebensgeschichte und Biographie / Lebensraumgestaltung. – Verlegenheit – Also manche waren auch nicht bei jedem dabei...

1: Doch ich war wohl überall dabei.

Interviewerin: Also noch mal das waren: Phänomen geistige Behinderung Menschenbilder, Verhaltensauffälligkeiten, Kommunikation und Biographiearbeit, Lebensraumgestaltung.

1: Also wir hatten einen gehabt, das war Lebensraumgestaltung. Der hat mir eigentlich am besten gefallen weil da war ziemlich viel was man später umsetzen kann, wenn wir in das neue Haus da einziehen, das finde ich viel Konkretes, fand ich so ja von eigenen Ideen, die wir einbringen konnten. Der hat mir am Besten gefallen.

Interviewerin: Also wegen dem Praxisbezug.

1: Ja.

Interviewerin: Und welcher hat nicht so gut gefallen, also war nicht so ...

1: Also da war einer mit den Aggressionsformen, meine ich
Interviewerin: Das ist "Verhaltensauffälligkeiten" dann gewesen.

1: Weil da hat Erik ziemlich, die ganze Zeit nur ziemlich viel Theorie immer an der Wand, so Projekte und so und das war.... Ich war froh, wie der Workshop zu ende war.

Interviewerin: War zuviel dann?

1: Zuviel Theorie, zu wenig Praxis. Es war zwar phasenweise interessant zu sehen aber zwei, drei Stunden da nur da auf die Wand zu gucken war anstrengend.

Interviewerin: Also hatten sie nicht das Gefühl das man das praktisch für die Arbeit jetzt richtig anwenden konnte?

1: Nein.

Interviewerin: Dann in diesem Workshop über Menschenbilder, also das war der Erste, wurden kritische Gedanken bezüglich der Sichtweise auf Menschen mit einer geistigen Behinderung vorgestellt und dazu dann Stichworte jetzt: Kompetenzen und soziale Bedingtheit von Behinderung und dann ist die Frage: Haben diese Gedanken ihre Sicht auf einzelne Bewohner verändert? Wenn ja, wie?

1: Also da müsste ich jetzt mal...

Interviewerin: Also Zeit lassen, ich kann auch erst mal auf Pause oder auf Stopp drücken.

1: Ja, ich überlege mal. Die Frage noch mal ...

Interviewerin: (Oh Gott der Pausenknopf ist kaputt)

1: Ja, also, ich hab die Bewohner immer als Menschen hier gesehen. Also deren Defizite wenn unter Führungszeichen, aber so der Workshop insgesamt oder ich weiß nicht ... hat mir doch klarer gemacht, dass ich noch mehr auf jeden einzelnen eingehen soll und muss und das aber jeder einzelne und das es nicht die Gruppe ist sondern jeder einzelne zählt, jeder Einzelne ist anders und jeder braucht äh besondere Zuwendung, so zu sagen, das hab ich wohl noch also, würde ich dazu sagen. Also eine Veränderung auch.

Interviewerin: Also individueller...

1: Ja.

Interviewerin: Dann kommt, also wir kommen zu einzelnen Workshops. Ich kann dann auch gerne noch einmal auf Pause drücken. Also im Workshop Verhaltensauffälligkeiten wurde als mögliche Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten, also im Grunde warum es diese gibt, gesagt, dass sie Ausdruck von sozialen Bedingungen sein können. Also zum Beispiel: Gruppengröße, Angebot von Beschäftigungsmöglichkeiten etc. und die Frage ist halt, ob Sie diese Ansicht teilen und wenn ja warum, und wenn nein, auch warum.

1: Ja, die teile ich auf jeden Fall. Weil ehm da nehme ich mal ein Beispiel, wenn wir hier sind z. B mit allen Bewohnern und alle viel mehr aufgedreht, oder M. ist viel, viel aggressiver im Allgemeinen ist die Stimmung aggressiver als wenn viele im Urlaub sind und es sind drei Personal, drei Bewohner, das ist ein Klacks, jeder entspannt sich. Sogar A. der sonst so autoaggressiv ist, ist ganz entspannt und kannste manchmal sagen, schlägt er sich auch, ich mein nicht wie hier, jeden Tag zehnmal, nur da einmal pro Tag also das hat schon was damit zu tun, wie die Umwelt ist von ihm. Auch selber wenn man als Erzieher hier ist hab ich auch schon oft so festgestellt, viel schreit oder so laut ist, dass sie Bewohner ganz anders sind wie wenn man jetzt ruhig ist und also die äußeren Einflüsse spielen eine große Rolle.

Interviewerin: Und die Beschäftigungsmöglichkeiten jetzt auch? Weil da könnte man ja das Beispiel nehmen M. im Atelier bei der Arbeit und M. in der Gruppe, also auf Freizeiten, sind da auch Unterschiede?

1: Ja M. darf nicht mitfahren in den Urlaub. Bei M. merkt man schon, wenn man sich mit ihm beschäftigt, ganz allein mit ihm eine halbe Stunde, dass er auch mitmacht dann und brav ist und sich freut, als wenn man ihn in der Ecke da sitzen lässt.

Interviewerin: Und dann in dem Workshop Kommunikation wurden unter anderem für den Bewohner M. neue Kommunikationsmöglichkeiten erarbeitet. Gemeint ist damit z. B die Webnadel, die er mitnimmt und die Seifenstücke. Und können sie sich vorstellen, dass dies auch mit anderen Bewohnern der Gruppe möglich ist. Wenn ja, wie und wenn nein, warum? (auf Nachfrage, also auch andere Kommunikationsmöglichkeiten. Es müssen jetzt nicht genau die gleichen sein sondern irgendwelche Kommunikationsmöglichkeiten. Also ob das jetzt speziell nur auf M., sondern auch...)

1: Also dazu könnte man fast alle, denke ich, auf alle sogar anwenden. Ich denke auch da sind teilweise sogar.....macht. Ja oder mit den Bildern da, das haben wir ja schon beim H. der hat da ja so'n Computer mit den Tasten da ich denk dass das hier zu schwierig ist für die anderen weil Erik meinte ja noch für M. so Fotos oder so was zu machen mit den verschiedenen Symbolen oder so. Ich weiß es nicht also, man könnte mal probieren, aber ob das...

Interviewerin: Und bei anderen Bewohnern in der Richtung – mit Symbolen?

1: Der H. auf jeden Fall würde das hinbekommen – doch ich denk, man könnte das glaube ich mal probieren. Der P., der könnte es vielleicht auch weil er schaut auch Fotos manchmal an.

Interviewerin: Also prinzipiell schon?

1: Ja, Möglichkeiten schon.

Interviewerin: Man könnte es schon mit anderen auch machen, Kommunikation, neh? Und im Workshop Lebensgeschichten – Biographiearbeit wurde versucht, genauer in die Lebensgeschichte von M. hinein zu sehen und dort Gründe für sein So – Sein zu finden. Halten sie diese Methode für wichtig? Wenn ja, warum? / Wenn nein, warum?

1: Ja, doch ich halt' s schon für wichtig weil die Vergangenheit spielt ja bei jedem normalen Menschen auch eine Rolle und grad auch wenn man guckt seine Vergangenheit, wie sein Vater gestorben ist, ich mein M. [eine Kollegin] hat ja gesagt, da als Beispiel, seitdem hätte er sich sehr verschlimmert, davor sei er nicht so gewesen, ich mein das sind Sachen aus der Vergangenheit die spielen 'ne Rolle für ihn, das ist ganz logisch.

Interviewerin: Im Workshop "Lebensraumgestaltung" wurde u. a. die aktuelle Wohnsituation in der Gruppe analysiert und mögliche Veränderungen aufgeschrieben. Was war dabei wichtig für sie?

1: Für mich war dabei wichtig, also wir haben hier also ich mein unsere Bewohner sind alle Jugendliche oder Erwachsene und wir haben hier sehr viel so Kinderkram, dass das halt angesprochen wurde weil sonst hat sich auch niemand getraut das zu sagen. Das da mal ein paar Sachen verändert werden hier zum Beispiel neue Bettwäsche mal für die zu kaufen, Erwachsenenbettwäsche und solche Sachen, das zum Beispiel. Ja und was ich auch wichtig fände, dass die Bewohner ihre Zimmer nutzen können. Das sie nach ihren Wünschen auf ihre Zimmer gehen und so und das jeder wirklich sein persönliches Zimmer hätte mit seinen persönlichen Sachen drin und da rein und raus kann wie er Lust hat. Ich denke, je nach dem, wenn das neue Haus fertig ist, wäre das ja möglich, ich hoffe es.

Interviewerin: Und jetzt zu den abschließenden Beobachtungen. Nach den Workshops wurde der Gruppenalltag und die Tätigkeit von M. in zwei Ateliers unter bestimmten Kriterien, also Selbstbestimmung, Fremdbestimmung und Umgang der Bewohner mit Material beobachtet. Und dann halt bei dem Angucken ist die Frage, wie haben sie sich dabei gefühlt?

1: Teils wohl, teils unwohl. Ich meine, da habe ich Sachen gesehen, da steh ich voll dahinter wie das bei uns abläuft, da kann ich sagen, das ist richtig so, wie wir das machen, und bei anderen Sachen dann, die habe ich dann gesehen, wo ich echt gedacht hab, da müsste man aber was ändern. Wie M. sich da jetzt einfach in den Sessel setzen musste. Das sind Sachen, die macht man jeden Tag wenn man es dann auf einmal sieht, also sich selber sieht, dann fällt einem erst auf, was man alles ändern könnte, was eigentlich nicht richtig ist.

Interviewerin: Und die Beobachtungen wurden dokumentiert von uns und auf Video und die wurden dann gemeinsam mit den Mitarbeitern ausgewertet und wie würden sie abschließend diesen Prozess beurteilen?

1: Also fand ich gut weil äh, so musste praktisch jeder noch mal über so seine Methoden nachdenken und auch noch mal gezwungen darüber nachzudenken was man vielleicht falsch macht, was man ändern kann. Und auch in der Gruppe, wo so verschiedene Sachen festgelegt werden, wo man sich das einteilen kann, und jeder, der eine macht es so, der andere macht es so, sein Ding macht.

Interviewerin: Abschließende Einschätzungen kommen jetzt. Glauben sie das Ergebnisse, also Ergebnisse des Projekts, zur Kommunikation z. B oder Gestaltung des Lebensraums auch für andere Gruppen des *Institutes* von Bedeutung wären und wenn ja, warum?

1: Ja, auf jeden Fall. Hier ist viel so was man ändern könnte. Hier werden zwar viel so Informationen angeboten, aber da sagen viele Leute ich habe gar keine Lust daran teilzunehmen das finde ich eigentlich schade. Auch das hier, ich meine, da kann man ja nur dabei lernen und wenn ich sehe, manche Gruppen hier mit ihren Bewohnern umgehen so wie im Mittelalter, das tut mir dann so leid. Und vielleicht, wenn man so was dann mit denen ausarbeiten würde, dass die vielleicht denken würden die Mitarbeiter: das stimmt, eigentlich haben die Leute recht, eigentlich muss ich die nicht schlagen dafür oder so.

Interviewerin: Hat das Projekt ihre tägliche Arbeit in einzelnen Bereichen verändert? Wenn ja, wo und wie?

1: Soll ich jetzt Beispiele sagen?... Mit M., wie wir da den Video gesehen haben, dass er sich da hinsetzten soll da habe ich noch daran gedacht, eigentlich sind wir mit sechs Mann Personal da rumgesprungen und M. musste sich noch da hinsetzten und keiner hat sich um ihn gekümmert. Und da dachte ich, was ist das eigentlich hier? Und wenn da nächstes Mal wieder so viele sind, und wenn es nur für eine Viertelstunde ist, dass er weg, also von der Gruppe, dann sehe ich mit ihm eine Viertelstunde fern, M. ist zufrieden, die anderen sind zufrieden... das zum Beispiel. Das mache ich jetzt oft. Oder auch die Idee da ganz am Anfang da konnte mir noch nicht jeder sagen, was er gerne auf das Butterbrot hat, jetzt mittlerweile frage ich auch jeden, wo ich am Anfang auch nicht gedacht hätte, der hätte nie gesagt, was er aufs Butterbrot will, aber weil er dann auch von den andern Arbeitern gefragt wurde jetzt ist er soweit, dass er sagt, was er aufs Butterbrot will.

Interviewerin: Und das klappt auch?

1: Ja, das klappt bei allen.

Interviewerin: Was hat ihnen bei der Durchführung des Projektes gefehlt?

1: Ja die ersten beiden Workshops standen ein bisschen wenig in der Praxis, aber im Ende war das eigentlich schon immer praktisch, deshalb kann man nicht sagen, dass da was gefehlt hätte.

Interviewerin: Also der direkte Bezug zur Gruppe hat am Anfang gefehlt?

1: Ja weil beim zweiten Mal hab ich schon gedacht, sollst du das bis zum Ende mitmachen? Aber es ist immer mehr Praxis geworden und am Ende nur noch Praxis.

Interviewerin: Wie würden sie das Projekt, das ist jetzt auch die letzte Frage, zusammenfassend und abschließend beurteilen?

1: Also von den Inhalten fand ich es sehr gut, es gab immer etwas, womit wir was anfangen konnten. Und auch Theorie Praxis fand ich auch gut in der Waage. Man hat ziemlich viel Theorie auch mitgenommen und ich fand auch, also ich finde dass viele Sachen umgesetzt werden, die wir bis jetzt so in den Seminaren besprochen haben. Das Gespräch unserer Gruppe hat mir gut gefallen.

Interviewerin: Und das waren jetzt auch wirklich Sachen für die Praxis, und nicht nur so ein Workshop den man mitgemacht hat?

1: Bei dem Umzug, die Vorschläge für die Zimmer werden wir bestimmt berücksichtigen. Ich denk schon, der Workshop hat uns gut getan.

Interviewerin: Sonst noch irgendwelche Bemerkungen oder Anmerkungen, Gedanken?

1: Hat uns gut gefallen Erik!

14.3 Interview 2

Befragte Person: 2. (schriftliches Protokoll)

Allgemeine einleitende Fragen

Können sie noch einmal kurz ihre persönliche Motivation beschreiben, warum sie an dem Projekt teilgenommen haben ?

2: Da noch neu in der Einrichtung, Interesse an Theorie zu Umgang mit Behinderten, da Ausbildung zur Erzieherin kaum auf dieses Thema abzielt.

Zeitlicher Rahmen des Projekts:

Fanden sie das Projekt eher zu kurz, eher zu lang? / Können sie dies begründen?

2: Bisschen zu lang, es hat sich etwas gezogen aber der Stoff wäre schwer zu kürzen gewesen und zwei Treffen pro Monat wären zuviel gewesen. Also im Großen und Ganzen war der zeitliche Rahmen ok.

Zu den Workshops:

Welcher thematische Workshop hat ihnen am besten gefallen? / Können sie sagen warum?

2: Der Workshop zum Thema Lebensraumgestaltung hat am Besten gefallen, da man selber nicht so offenen Augen hat, wenn man durch die Gruppe geht. Es war gut, dass eine neutrale Person dabei war, die einen auf Veränderungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht hat.

Die anfänglichen Workshops waren zu theoretisch, dieser war sehr praxisorientiert. Am Besten haben mir die Videos gefallen weil man eine andere Perspektive auf die Bewohner bekommen hat. Die Arbeit in den Ateliers waren sehr interessant zu sehen, weil man selbst gar nicht weiß, was die Bewohner den Tag über machen und man nimmt sich die Zeit auch nicht um hinzugehen und selber zu gucken.

Welcher Workshop hat Ihnen eher weniger gefallen?

2: Man hat von jedem Workshop etwas mitnehmen können. Die Themen haben gut gepasst und waren alle für die Arbeit verwertbar.

Im Workshop "Menschenbilder" wurden u.a. kritische Gedanken bezüglich der Sichtweise auf Menschen mit einer geistigen Behinderung vorgestellt. Haben diese Gedanken ihre Sicht auf einzelne Bewohner verändert? Wenn ja, wie?

2: Eigene Sichtweise hat sich nicht geändert. Schon vor Beginn der Arbeit sehr positive Einstellung zu den Bewohnern. Es war eigener beruflicher Wunsch mit Behinderten zu arbeiten.

Im Workshop Verhaltensauffälligkeiten wurde als mögliche Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten gesagt, diese seien vor allem Ausdruck von sozialen Bedingungen. Teilen sie diese Auffassung? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum?

2: Ja, teile Auffassung, da der Mensch sich seinem Umfeld anpasst, bzw. darauf reagiert, je nachdem, ob er sich darin wohlfühlt oder nicht, zeigt er Verhaltensauffälligkeiten. Z.B. M. kann sich nicht so leicht anpassen in sein Umfeld wie normale Menschen.

Im Workshop "Kommunikation" wurden u. a für den Bewohner M. neue Kommunikationsmöglichkeiten erarbeitet. Können sie sich vorstellen, dass dies auch mit anderen BewohnerInnen der Gruppe möglich ist? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum?

2: Grundsätzlich ausprobieren kann man das mit jedem Bewohner. Nicht bei jedem mit Gegenständen sondern man muss für jeden einzeln, individuelle Kommunikationsmöglichkeiten finden. Zum Teil sind Kommunikationsmöglichkeiten auch schon vorhanden. Der V. bekommt einen Helm wenn er reiten geht.

Im Workshop "Lebensgeschichten – Biographiearbeit" wurde versucht, genauer in die Lebensgeschichte von M. hinein zu sehen und dort Gründe für sein So – sein zu finden. Halten Sie diese Methode für wichtig? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum?

2: Es ist wichtig darüber zu reden. Bei M. gab es viele Sachen, die man vorher noch nicht wusste. Bisher hat sich noch niemand die Zeit genommen über solche Sachen zu reden. Die Hektik und andere Verhaltensweisen konnten auf die Mutter zurückgeführt werden. Die Biographiearbeit ermöglicht es, für manche Verhaltensweisen eine Begründung zu finden.

Im Workshop "Lebensraumgestaltung" wurde u. a die aktuelle Wohnsituation in der Gruppe analysiert und mögliche Veränderungen aufgeschrieben. Was war dabei wichtig für sie?

2: Im Neubau sollen die Ideen aus dem Workshop zur Lebensraumgestaltung übernommen werden, z. B. dass jeder sein eigenes Zimmer bekommt und dass versucht wird die Wandfarben mit den Bewohnern abzusprechen. Auch, dass jeder Bewohner ein eigenes Waschbecken auf seinem Zimmer hat. Der Lebensraum ist nach den situationsbedingten Möglichkeiten in diesem Gebäude aber gut gelöst.

Schlimm ist, dass die Bewohner trotz ihres Alters wie Kinder behandelt werden. Z.B die Micky Maus Bettwäsche für Zwanzigjährige. Ich fände das für mich nicht gut. Es ist natürlich eine Schwierigkeit herauszufinden, ob der Bewohner die Micky Maus Bettwäsche vielleicht gerade ganz toll findet. Wichtig ist auch, dass persönliche Gegenstände (Familienfotos etc.) mit in den Zimmern sind und Bilder an die Wand gehängt werden, was zum Teil jetzt auch schon gemacht wird.

Zu den anschließenden Beobachtungen

Nach den Workshops wurde der Gruppenalltag und die Tätigkeit von M. in zwei Ateliers unter bestimmten Kriterien beobachtet. Wie haben sie sich dabei gefühlt?

2: Das Video aus dem Atelier war schon erstaunlich. M. verhält sich da anders als in der Gruppe. Im Atelier ist er weniger aggressiv und lässt sich schneller auf Forderungen ein. Es ist interessant zu wissen, was die Bewohner überhaupt machen.

Die Beobachtungen wurden dokumentiert und gemeinsam mit allen Mitarbeiterinnen ausgewertet. Wie würden sie abschließend diesen Prozess beurteilen?

2: Gut. Es war eine gute Möglichkeit mit dem ganzen Team darüber reden zu können. Das ganze Team kann ja sonst nicht in ein Atelier deshalb war die Videokamera eine gute Möglichkeit um Rückschlüsse ziehen zu können. Z.B darüber, was M. Spaß macht, und was nicht. Man sollte das ruhig bei allen Bewohnern machen um herauszufinden, was die Bewohner für Fähigkeiten haben, die man dann in der Gruppe ausgreifen könnte.

Abschließende Einschätzungen

Glauben sie, dass Ergebnisse des Projektes auch für andere Gruppen des *Institutes* von Bedeutung wären? Wenn ja, warum?

2: Für andere Gruppen ist das auch wichtig. Absprachen und Anregungen sollten weitergegeben werden. Das Projekt ist nicht nur zum Nutzen der Gruppe sondern zum Nutzen für alle, man müsste die Ideen nur auf jede Gruppe individuell abstimmen. Man sollte auch die Unterlagen weiterreichen.

Hat das Projekt ihre tägliche Arbeit in einzelnen Bereichen verändert? Wenn ja, wo und wie?

2: Z.B das die Gegenstände für M. mitgenommen werden, man überlegt bei Verhaltensauffälligkeiten von Bewohnern, woher es kommen könnte, ob es zum Beispiel auf die Biographie zurückgeführt werden kann. Bei der Neubaugestaltung wird sich auch die Lebensraumgestaltung ändern. Die Workshops fließen auch unbewusst in die tägliche Arbeit mit ein.

Was hat ihnen bei der Durchführung des Projektes gefehlt?

2: In den ersten Teilen des Workshops fehlte der praktische Bezug zur Gruppe. Auch der Bezug zur Realität. Man hatte das Gefühl, dass M. von Erik für ein Wunderkind gehalten wird. Erik geht nicht von den Möglichkeiten im Alltag aus, er verlangt zu viel z.B. die Symbolkarten beim Frühstück, das funktioniert nicht.

Wie würden sie das Projekt zusammenfassend und abschließend beurteilen?

2: Das Projekt ist im Ganzen positiv zu bewerten. Manche Sachen sind im Alltag eher zu gebrauchen als andere. Der Workshop zur Lebensraumgestaltung eher als der erste Workshop, den man für die Arbeit hier nicht braucht. Das kann man auch selber nachlesen. Bei anderen Sachen war es gut, sie in der Gruppe zu besprechen.

14.4 Interview 3, 4, 5

Befragte Personen: 3; 4; 5 (Transkriptionen; Aufzeichnungen mit Diktiergerät)

Allgemeine einleitende Fragen:

Beschreibung der persönlichen Motivation:

3:

Uns wurde das Projekt von Herrn Hoffmann in einer Versammlung und auch noch einmal von Erik vorgestellt. Wir hatten nicht wirklich die Wahl, uns zu entscheiden, ob wir teilnehmen oder nicht, aber es hörte sich auch so ganz gut an. Motiviert hat mich auch, dass einmal jemand von außen kommt und sagt, wie er die Lebenssituation in der Gruppe so sieht und das beobachtet.

Mi.:

Mir wurde von den vorherigen Workshops erzählt und ich fand es interessant zu sehen, wie jemand von außen die Dinge sieht.
(Mi. hatte an den ersten Workshops nicht teilgenommen.)

Th.:

Es wurde bei uns so dargestellt, dass es gut wäre, wenn zwei von außerhalb der Gruppe mitmachen würden, auch um die Zusammenarbeit mit dem Personal zu verbessern. Zwei von uns haben sich gemeldet (M. und sie). Ich habe aber auch ein persönliches Interesse, dass mehr Kontakt zwischen dem Gruppenpersonal und dem aus den Ateliers stattfindet.

Zeitlicher Rahmen des Projekts:

M.:

Ich fand den zeitlichen Rahmen so schon gut, aber es ist auch gut, dass es jetzt abgeschlossen ist. Jetzt kommen vielleicht einmal im Monat Wiederholungen und man könnte sicher auch für andere Bewohner noch etwas tun, eventuell wäre es aber dann immer wieder dasselbe.

4:

Ich kann das nur schwer einschätzen, da ich nicht von Anfang an dabei war.

5:

Ich fand das Projekt nicht zu kurz und ich denke auch, dass der Punkt gekommen ist, das Projekt jetzt abzuschließen. Vielleicht auch schon ein oder zwei Monate früher. Es wäre wohl sinnvoll, nach einiger Zeit noch einmal zu gucken, evtl. nach einem Jahr, um zu gucken was sich ergeben hat und um einen Rückblick zu machen. Es wäre auch schade, wenn das Projekt so abrupt abgebrochen wird. Vielleicht sehe ich das aber auch anders als das Gruppenpersonal, für das diese Workshops sicherlich auch ein anderer Aufwand sind.

Zu den Workshops:

Welcher thematische Workshop hat Ihnen am besten gefallen? / Können Sie sagen, warum?

3:

Die ersten Workshops waren eher sehr allgemein und weniger auf die Gruppe bezogen. Das war wahrscheinlich wichtiger für die Mitarbeiter, die keine spezielle pädagogische Ausbildung hatten. Für mich war das aber weniger interessant und schon bekannt. Ab da gab es dann aber mehr Konzentration auf M., das war ganz gut. Der Film im Workshop Kommunikation war sehr interessant, denn obwohl er auch recht allgemein war, enthielt er viel Neues, was in der Ausbildung nicht vorkam. Ab dem Workshop Verhaltensauffälligkeiten wurde es interessanter und die Theorie aus den vorherigen wurde dann angewendet.

4:

Ich war zwar nicht bei allen dabei, aber thematisch gesehen, würde ich Verhaltensauffälligkeiten und Lebensgeschichten-Biographiearbeit wählen.

5:

Ich habe an einen Workshop sehr gute Erinnerungen, das war der mit der Rehistorisierung. Es gab dort viel Gedankenregung und Austausch mit den anderen. Das Thema ist auch mal in einer Weiterbildung von mir aufgetaucht und ist für mich auch persönlich sehr wichtig. Es fehlt etwas, wenn die Lebensgeschichte nicht berücksichtigt wird. Es war auch eine sehr gute Verbindung von und ein Ideenaustausch zwischen Theorie und Praxis und es machte auch Lust auf mehr, z.B. im Hinblick auf andere Theorien und Autoren.

Welcher Workshop hat Ihnen eher weniger gefallen? / Können Sie das begründen?

3:

Der erste, es hat zwar nicht geschadet, aber die Sachen waren alle schon bekannt.

4:

Der Workshop zum Thema Kommunikation erscheint mir vom Thema her weniger interessant, da dies in der Ausbildung schon zur Genüge behandelt wurde.

5:

Ich weiß es nicht mehr so genau, ich habe das aber in einem Fragebogen schon einmal angegeben. Ich weiß nur noch, dass einer sehr langatmig war.

Veränderung der Sicht auf einzelne Bewohner durch Workshop "Menschenbilder"?

3:

Nein, da gab es keine Veränderungen.

4:

Nein, diese Dinge waren mir vorher schon bekannt.

5:

Mir war das vorher auch schon bekannt, aber es ist schon sehr wichtig, dass bei geistiger Behinderung es Minderungen und Verstärkungen von Verhalten gibt und mehrere Komponenten eine Rolle spielen.

Man muss sowieso sehr vorsichtig sein bei Pauschalurteilen und ich denke, dass es schon sehr wichtig ist, so weit wie möglich weg von Urteilen zu kommen. Man muss sich da aber auch immer wieder kontrollieren, da man im Leben, auch im Alltag, ja permanent urteilt.

Teilen Sie die Auffassung, dass Verhaltensauffälligkeiten auch Ausdruck sozialer Bedingungen sein können? Wenn ja/nein warum?

3:

Ja. Bei einer Einzelbetreuung hat man sicher auch mehr Möglichkeiten. Und auch ist Anregung generell wichtig.

4:

Ja schon. Die Gruppengröße und die zur Verfügung stehende Zeit gibt es z.B. als Faktoren.

5:

Ja, zu einem sehr hohen Prozentsatz ist das sehr oft so. Es gibt jedoch auch Ausnahmen und das muss man dann zuerst abklären. Aber ich denke, sonst kann man das so stehen lassen.

Können Sie sich vorstellen, dass es möglich ist, auch für andere Bewohner Kommunikationsmöglichkeiten wie für M. zu erarbeiten?

3:

Ich weiß nicht, da es sehr schwierig ist zu sagen, ob es für M. wirklich eine Hilfe war, z.B. ruhiger zu werden. Es ist wohl dennoch eine Hilfe zur Orientierung, aber keine Lösung für eine Verhaltensänderung. Ich habe auch das Gefühl, dass Erik die Bewohner in ihren Fähigkeiten manchmal etwas überschätzt, M. weiß z.B. nicht, welche Gegenstände er mitnehmen soll, wenn er in die Ateliers geht. Wahrscheinlich haben die Leute in unserer Gruppe zu schwere Behinderungen.

4:

Ja, z.B. bei V. oder A. könnte man evtl. Symbole einsetzen, bei anderen ist das wohl eher schwierig. Es ist sowieso schwer, die Sachen, die man gelernt hat in dieser Gruppe anzuwenden.

5:

Ja, z.B. bei P. Ich habe mit ihm in basaler Stimulation im Atelier einmal verschiedene Hüte mit ihm vor einem Spiegel ausprobiert. Ich denke, das kann auch eine Kommu-

nikationsmöglichkeit sein. Es war auch gut, in dem Film zum Thema zu sehen, wie viele Formen von Kommunikation es gibt.

Stellungnahme zum Workshop "Lebensgeschichten – Biographiearbeit":

3:

Es ist schon wichtig, sich mit der Lebensgeschichte abzugeben, bei M. spielt diese auch eine sehr wichtige Rolle. Es gab schon einen Einschnitt und eine Veränderung in M.s Verhalten bei dem Tod seines Vaters. Dies wird für uns auch bei anderen Bewohnern wichtig, wenn deren Eltern z.B. auch älter werden und sie sie nicht mehr jedes Wochenende besuchen können. Je älter die Bewohner werden, desto wichtiger wird das.

Menschen mit geistiger Behinderung können sich ja auch nicht so äußern und wir müssen ihnen da helfen, wenn ihnen etwas Schlimmes passiert. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ist sehr wichtig und es ist auch immer ein besseres Arbeiten, wenn diese gut funktioniert.

4:

Ich finde es schon wichtig und interessant zu wissen, das M. Verhaltensweisen an den Tag legt, die durch frühere Ereignisse bedingt sind.

5:

Ich halte das für sehr wichtig. "Ein Stück M. ist M.s Lebensgeschichte." Ein anderer Teil kommt sicher auch vom Erbgut. Die eigene Biographie prägt und ist nicht wegzudenken. Man kann das "Heute" nicht verstehen, wenn man das "Gestern" nicht kennt.

Was war wichtig bei der Analyse der aktuellen Wohnsituation der Gruppe und den dabei erarbeiteten möglichen Veränderungen?

3:

Für mich war wichtig, dass man sich einmal Gedanken macht, wie wir leben. Die Zukunft ist für uns jedoch im Moment wichtiger, da in der jetzigen Situation nur noch wenig Veränderungen möglich sind. Bei der Zimmersituation ist z.B. eine Veränderung vor dem Umzug nicht machbar. Ich denke, dass man das auch besser versteht, wenn man die Situation länger kennt und eine gewisse Ordnung muss auch beibehalten werden. Für mich sind hier aber vor allem erst einmal die Kleinigkeiten wichtig. Es hat ja jetzt z.B. jeder seine eigene Bettwäsche und persönliche Dinge am Bett.

4:

Ich habe diesen Prozess ja nicht mitbekommen. Eine andere Zimmergestaltung wird aber wohl erst nach dem Umzug möglich.

5:

Ich würde z. B. gerne ein Musikgerät für M. anschaffen. Ich denke hier ist es einfach wichtig, auszuprobieren, evtl. gibt es ja auch Hilfen oder Erleichterungen. Die Gruppe lehnt diese Vorschläge allerdings ab, nur, wenn ich hier arbeiten würde hätte ich dies und auch andere Beschäftigungsmöglichkeiten ausprobiert. Auch eine Musikecke für

die Gruppe als Anregung fände ich schön. Das ist aber auch meine persönliche Sichtweise und die Situation für das Gruppenpersonal ist vielleicht auch eine andere.

Zu den abschließenden Beobachtungen:

Wie haben Sie sich bei der Analyse vom Gruppenalltag und M.s Tätigkeiten in den Ateliers gefühlt?

3:

Die Kamera hat mich bei der ersten Beobachtung eigentlich weniger gestört, sondern eher, dass so wenig Bewohner da waren, weil das ist ja nicht die normale Situation.

Es war aber schon interessant, sich selbst einmal zu sehen. Wenn man sich sieht, denkt man sich, dass hätte man vielleicht anders machen können.

In den Ateliers, das fand ich sehr interessant, weil wir Betreuer das ja nicht kennen. Allgemein war sehr wichtig, dass man darüber einmal redet und man hört, wie die anderen das sehen, weil ja nicht jeder die Sachen gleich sieht.

4:

Es ist etwas anderes, wenn man nicht selbst auf dem Video zu sehen ist. Für mich war es so, als würde ich die anderen wie sonst auch bei der Arbeit sehen und beobachten.

5:

Ich war ja selbst nicht im Film dabei, ich kann eigentlich keine konkreten Äußerungen dazu machen.

Abschließende Einschätzungen:

Bedeutung der Ergebnisse des Projektes für andere Gruppen des *Institutes*

3:

Ganz sicher. Es ist etwas anderes, wenn jemand von außen kommt. Man hat dann auch feste Termine, an die man sich halten muss. Jede Gruppe ist sicher anders, aber es ist wichtig, dass in jeder Gruppe individuell die kleinen Dinge verändert werden. Das darf nicht von der Direktion ausgehen. Das darüber reden und sich Gedanken machen auf bestimmte Anregungen hin, ist das, was wichtig ist.

Der Workshop Kommunikation wäre z.B. für andere Gruppen wichtiger, da hier das Arbeiten mit Symbolen vielleicht möglich wäre.

4:

Der allgemeine Teil wäre für alle wichtig und auch interessant, ansonsten muss aber jede Gruppe die Dinge selber erarbeiten.

5:

Ja unbedingt. Diese Form der Auseinandersetzung bringt neue Impulse für die Zusammenarbeit – das kommt in den Gruppen oft zu kurz und dabei ist es auch für die Motivation so wichtig. Es ist auch eine Möglichkeit sich einmal auszudrücken.

Um die Objektivität zu wahren, ist allerdings eine dritte Person von außen wichtig.

Veränderungen der täglichen Arbeit durch das Projekt

3:

Ja, es gibt viele kleine Dinge, die verändert wurden. Für M. gab es allerdings keine Veränderungen.

Die Anregung zum Nachdenken, das darüber Reden und der Austausch, das war sehr gut. Wir hatten auch endlich mal Zeit für Diskussionen und dafür uns einmal im Monat zusammzusetzen.

Es wäre schön, wenn man auch noch andere Bewohner filmen und beobachten könnte.

4:

z.B. das M. Dinge mitnimmt, wenn er jetzt ins Atelier geht. Das Nachdenken gab es auch schon vorher, es kamen aber vielleicht neue Anregungen dazu.

5:

Bei der Arbeit mit M. passt man jetzt bewusster auf. Auch die Biographiearbeit und wie wichtig das ist, ist bewusster geworden.

Solche Weiterbildungen und Projekte sind immer wieder wichtig, um sich erneut und anders mit Behinderung und mit den Mitmenschen auseinanderzusetzen. So etwas ist immer wieder notwendig, auch um die Motivation zu erhalten.

Was hat Ihnen bei der Durchführung des Projektes gefehlt?

3:

Erik hätte länger zur Beobachtung da sein sollen, nicht nur an dem einen Tag, wo es vielleicht nicht so gut lief. Er hätte so vielleicht den Stress und das, was zu tun ist oder unser Zusammenleben eher mitbekommen. Auch den Zeitaufwand. Ich habe halt das Gefühl, das Erik die Bewohner in ihren Fähigkeiten etwas überschätzt. Inzwischen ist ja auch mehr Personal da als zu Beginn, da fehlte noch mehr.

4:

Nichts.

5:

Nein, das kann ich nicht direkt sagen. Evtl. wäre mehr Beleuchtung theoretischer Hintergründe schön gewesen, z.B. auch eine Angabe von Theorien und Autoren.

Zusammenfassende und abschließende Beurteilung des Projektes:

3:

Es war gut, dass jemand von außen kam, der sich für unsere Arbeit hier interessiert hat. Erst gab es Anregungen durch Methoden und Bücher und anschließend haben wir diskutiert, ob dies möglich ist. Das war auch gut.

Schön war, dass ein offenes Reden mit Erik immer möglich war, auch wenn man spürte, dass er einen vielleicht nicht oder nicht direkt versteht. Das gemeinsame Reden und Überlegen war auch sehr gut fürs Team.

4:

Es war sehr gut und interessant, da man auch in andere Bereiche schauen konnte, wie die Ateliers, wozu man sonst keine Möglichkeit hatte. M. verhält sich bei uns in der Gruppe allerdings immer noch anders als dort, sogar zunehmend schlimmer.

5:

Ich halte es für sehr sinnvoll. Vielleicht hätte man es ein bisschen kürzer machen können und dann noch ein späteres Treffen als Rückblick vereinbaren können.

14.5 Kategorienbildung der Qualitativen Inhaltsanalyse der Problemzentrierten Interviews

14.5.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse – Tabellarische Darstellung der Ersten Reduktion

zusammenfassende Inhaltsanalyse - erste Reduktion

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	
1	Motivation	man lernt immer was dabei	man lernt weiter	K1 Motivationen waren: - weiter zu lernen - neues zu lernen - kontinuierlich zu lernen - Theorie und Praxis zu verbinden - Neugierde - persönliche Entwicklung	
1	Motivation	man lernt immer was dazu	man lernt Neues		
1	Motivation	ich hab immer was dazu gelernt	man lernt kontinuierlich		
2	Motivation	neu in der Einrichtung	als neue Mitarbeiterin hohe Motivation		
2	Motivation	Interesse an Theorie im Umgang mit Behinderten	Verbindung von Theorie und Praxis		
3	Motivation	nicht wirklich die Wahl	nicht unbedingt freiwillig		
3	Motivation	es hörte sich auch so ganz gut an	Neugierde auf die Inhalte		
3	Motivation	dass einmal jemand von außen kommt un sagt, wie er die Lebenssituation in der Gruppe so sieht und das beobachtet	Rückmeldung eines Außenstehenden über eigene Arbeit		K2 darüber hinaus -Urteil eines Außenstehenden -Kommunikation zw. den Diensten der Einrichtung
4	Motivation	interessant zu sehen, wie jemand die Dinge von außen sieht	Rückmeldung eines Außenstehenden über eigene Arbeit		
5	Motivation	wenn zwei von außerhalb der Gruppe mitmachen würden	Miteinbezug anderer Dienste der Einrichtung		
5	Motivation	persönliches Interesse	persönliche Entwicklung		
5	Motivation	mehr Kontakt zwischen dem Gruppenpersonal und dem aus den Ateliers	Kommunikation zwischen den verschiedenen Diensten der Einrichtung		

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	zeitl. Rahmen	eigentlich schon ziemlich lang hingezogen	subjektiv als lang empfunden	K3 der zeitliche Rahmen des Projektes wurde unterschiedlich wahrgenommen: - subjektiv als lang empfunden - zeitlicher rahmen war gut - Gefühl, weitermachen zu wollen - noch offene Fragen
1	zeitl. Rahmen	war auch ziemlich problematisch die Bewohner unterzubringen	Organisation der Durchführung war schwierig	
1	zeitl. Rahmen	dass heute das Ende ist finde ich es fast schade schon	subjektives Bedauern über das Ende	
1	zeitl. Rahmen	wir haben noch so viele Sachen mit anderen Bewohnern	bezüglich anderer Bewohner sind noch Fragen offen	
1	zeitl. Rahmen	könnt jetzt noch zehn Jahre weitermachen	subjektives Gefühl, weitermachen zu können	
2	zeitl. Rahmen	hat sich etwas gezogen	subjektiv als lang empfunden	
2	zeitl. Rahmen	im Großen und Ganzen war der zeitliche Rahmen o.k.	zeitlicher Rahmen war gut	
3	zeitl. Rahmen	so schon gut	zeitlicher Rahmen war gut	
3	zeitl. Rahmen	man könnte sicher auch für andere Bewohner noch etwas tun	bezüglich anderer Bewohner sind noch Fragen offen	
3	zeitl. Rahmen	eventuell wäre es aber dann immer wieder dasselbe	vielleicht aber auch nichts Neues mehr	
4	zeitl. Rahmen	nur schwer einschätzen, da ich nicht von Anfang an dabei war	Einschätzung nicht möglich, da nicht immer anwesend	K4 Organisation der Durchführung war schwierig
5	zeitl. Rahmen	nicht zu kurz	zeitlicher Rahmen war gut	
5	zeitl. Rahmen	wäre wohl sinnvoll, nach einiger Zeit noch einmal zu gucken	Wunsch nach Reflexion nach einiger Zeit	
5	zeitl. Rahmen	vielleicht sehe ich da aber auch anders als das Gruppenpersonal für das diese Workshops sicherlich auch ein anderer Aufwand sind	Betonung des hohen organisatorischen Aufwandes für das Gruppenpersonal	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Workshops: am besten gefallen	Lebensraumgestaltung. Der hat mir eigentlich am besten gefallen	Workshop Lebensraumgestaltung	K5 die praxisorientierten Workshops (z.B. Lebensraumgestaltung) waren gut, weil: - boten Umsetzungsmöglichkeiten - boten Veränderungsmöglichkeiten - boten Einblicke in Leben der Bewohner außerhalb der Gruppe - boten neue Perspektiven (z.B. durch die Videos)
1	Workshops: am besten gefallen	da war ziemlich viel, was man später umsetzen kann	beinhaltete Umsetzungsmöglichkeiten	
2	Workshops: am besten gefallen	zum Thema Lebensraumgestaltung hat am besten gefallen	Workshop Lebensraumgestaltung	
2	Workshops: am besten gefallen	gut, dass eine neutrale Person dabei war, die einen auf Veränderungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht hat	Veränderungsmöglichkeiten wurden deutlich	
2	Workshops: am besten gefallen	anfänglichen Workshops waren zu theoretisch, dieser war sehr praxisorientiert	praxisorientierte Workshops waren besser	
2	Workshops: am besten gefallen	am besten haben mir die Videos gefallen weil man eine andere Perspektive auf die Bewohner bekommen hat	gemeinsame Auswertung der Videos war gut	
2	Workshops: am besten gefallen	Arbeit in den Ateliers waren sehr interessant	Einblick in die Arbeit in den Ateliers war gut	
3	Workshops: am besten gefallen	die ersten Workshops waren eher sehr allgemein und weniger auf die Gruppe bezogen	einführende Workshops waren zu allgemein	
3	Workshops: am besten gefallen	da gab es dann aber mehr Konzentration auf M., das war ganz gut	Workshops auf die Bewohner bezogen waren besser	
3	Workshops: am besten gefallen	ab dem Workshop Verhaltensauffälligkeiten wurde es interessanter	Workshops auf die Bewohner bezogen waren besser	
4	Workshops: am besten gefallen	nicht bei allen dabei, aber thematisch gesehen, würde ich Verhaltensauffälligkeiten und Lebensgeschichten-Biographiearbeit wählen	Workshops auf die Bewohner bezogen waren besser	
5	Workshops: am besten gefallen	sehr gute Erinnerungen, das war der mit der Rehistorisierung	Workshops auf die Bewohner bezogen waren besser	
5	Workshops: am besten gefallen	eine sehr gute Verbindung von und ein Ideenaustausch zwischen Theorie und Praxis und es machte Lust auf mehr	Verbindung von Theorie und Praxis	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Workshops: weniger gefallen	einer mit den Aggressionsformen	Workshop Aggressionsformen	K6 weniger gefallen haben die Workshops: - die methodisch ungenügend auf die Mitarbeiterinnen eingingen (z.B. WS „Verhaltensauffälligkeiten“) - die zu theoretisch waren (z.B. WS „Menschenbilder“; „Kommunikation“)
1	Workshops: weniger gefallen	ziemlich viel Theorie	zu sehr theoretisch	
1	Workshops: weniger gefallen	ich war froh, wie der Workshop zu Ende war	zu lange	
1	Workshops: weniger gefallen	zwei, drei Stunden da nur auf die Wand zu gucken war anstrengend	methodisch schwierig	
2	Workshops: weniger gefallen	man hat von jedem Workshop etwas mitnehmen können	jeder Workshop enthielt interessante Inhalte	
3	Workshops: weniger gefallen	der erste. es hat zwar nicht geschadet, aber die Sachen waren allen schon bekannt	Workshop Menschenbilder	
4	Workshops: weniger gefallen	der Workshop zum Thema Kommunikation erscheint mir vom Thema her weniger interessant	Workshop Kommunikation	
5	Workshops: weniger gefallen	ich weiß nur noch, dass einer sehr langatmig war	einen Workshop als sehr lang empfunden	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Workshop Menschenbilder	hat mir doch klarer gemacht, dass ich noch mehr auf jeden Einzelnen eingehen soll und muss	ein individueller Zugang zu Bewohnern ist wichtig	K7 Workshop „Menschenbilder“: - hat bei einigen Mitarbeiterinnen den individuellen Zugang zu den Bewohnern verdeutlicht - hat bei einigen Mitarbeiterinnen die persönliche Sicht verändert -hat die Bedeutung von Urteilen und Klassifikationen verdeutlicht
1	Workshop Menschenbilder	jeder Einzelne zählt, jeder Einzelne ist anders und jeder braucht besondere Zuwendung	ein individueller Zugang zu Bewohnern ist wichtig	
1	Workshop Menschenbilder	also eine Veränderung auch	Workshop hat persönliche Sicht verändert	
2	Workshop Menschenbilder	eigene Sichtweise hat sich nicht geändert	Workshop hat persönliche Sicht nicht verändert	
2	Workshop Menschenbilder	schon vor Beginn der Arbeit sehr positive Einstellung zu den Bewohnern	persönliche Sicht war schon vorher klar definiert	
3	Workshop Menschenbilder	nein, da gab es keine Veränderungen	Workshop hat persönliche Sicht nicht verändert	
4	Workshop Menschenbilder	nein, diese Dinge waren mir schon vorher bekannt	Workshop hat persönliche Sicht nicht verändert	
5	Workshop Menschenbilder	mir war das vorher auch schon bekannt	Workshop hat persönliche Sicht nicht verändert	
5	Workshop Menschenbilder	dass bei geistiger Behinderung mehrere Komponenten eine Rolle spielen	differenzierte Sicht auf Bewohner	
5	Workshop Menschenbilder	man muss sowieso sehr vorsichtig sein bei Pauschalurteilen	Vorsicht bei pauschalen Urteilen	
5	Workshop Menschenbilder	so weit wie möglich weg von Urteilen zu kommen	weg von Klassifikationen	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	also das hat schon was damit zu tun, wie die Umwelt von ihm ist	Umwelt hat Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten	K 8 Workshop „Verhaltensauffälligkeiten“ hat deutlich gemacht: - dass Umwelt Einfluss auf Verhalten(-sauffälligkeiten) hat - dass individuelles Zugehen dies vermindert - dass das eigene Verhalten das Verhalten der Bewohner beeinflusst
1	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	wenn man viel schreit und laut ist, dass die Bewohner ganz anders sind als wenn man ruhig ist	eigenes Verhalten spiegelt sich im Verhalten der Bewohner wider	
1	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	die äußeren Einflüsse spielen eine große Rolle	Umwelt hat Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten	
2	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	da der Mensch sich seinem Umfeld anpasst bzw. darauf reagiert	Umwelt hat generell Einfluss auf Verhalten	
2	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	je nachdem, ob er sich darin wohlfühlt oder nicht, zeigt er Verhaltensauffälligkeiten	Umwelt hat Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten	
3	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	bei einer Einzelbetreuung hat man sicher auch mehr Möglichkeiten	individuelles Zugehen vermindert auffälliges Verhalten	
4	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	die Gruppengröße und die zur Verfügung stehende Zeit gibt es z.B. als Faktoren	äußere Faktoren haben Einfluss auf Verhalten	
5	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	ja, zu einem sehr hohen Prozentsatz ist das sehr oft so	Umwelt hat oft Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten	
5	Workshop Verhaltensauffälligkeiten	es gibt jedoch auch Ausnahmen	es gibt Ausnahmen	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Workshop Kommunikation	dazu könnte man fast alle, denke ich, auf alle sogar anwenden	Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten ist für alle Bewohner denkbar	K 9 Workshop „Kommunikation“ hat verdeutlicht: - dass eine Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten für die Bewohner denkbar ist - man noch viel ausprobieren kann - dass schwere Behinderung die Suche nach geeigneten Mitteln erschwert
1	Workshop Kommunikation	ich weiß es nicht also, am könnte mal probieren	man kann noch viel ausprobieren	
2	Workshop Kommunikation	grundsätzlich ausprobieren kann man das mit jedem Bewohner	man kann noch viel ausprobieren	
2	Workshop Kommunikation	man muss für jeden einzeln, individuelle Kommunikationsmöglichkeiten finden	Kommunikationshilfen müssen individuell gestaltet sein	
3	Workshop Kommunikation	ich weiß nicht - wahrscheinlich haben die Leute in unserer Gruppe zu schwere Behinderungen	bei schwerer Behinderung ist es schwierig, geeignete Hilfen zu finden	
4	Workshop Kommunikation	es ist sowieso schwer, die Sachen, die man gelernt hat, in dieser Gruppe anzuwenden	bei schwerer Behinderung ist es schwierig, geeignete Hilfen zu finden	
5	Workshop Kommunikation	es war auch gut, in dem Film zum Thema zu sehen, wie viele Formen von Kommunikation es gibt	es gibt noch eine Vielfalt neuer Kommunikationsmöglichkeiten	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Workshop Lebensgeschichten	ich halts schon für wichtig, weil die Vergangenheit spielt ja auch bei jedem normalen Menschen auch eine Rolle	Bedeutung des Themas auch für Menschen ohne Behinderung	K 10 Workshop „Lebensgeschichten“ hat gezeigt: - dass das Thema Biographie generell von Bedeutung ist - dass hier beispielhaft an einem Bewohner dessen Biographie behandelt werden konnte - dass bedeutsame Lebensereignisse Verstehensquelle für Verhalten sein können - dass es bedeutsam ist, sich hierfür Zeit zu nehmen - dass es einen Zusammenhang zwischen biologischen und sozialen Faktoren gibt
1	Workshop Lebensgeschichten	gerade auch wenn man guckt seine Vergangenheit, wie sein Vater gestorben ist	Bedeutung der Lebensgeschichte am Beispiel eines Bewohners	
1	Workshop Lebensgeschichten	seitdem hätte er sich sehr verschlimmert, davor sei er nicht so gewesen	bedeutsames Lebensereignis des Bewohners als Verständnisquelle für sein Verhalten	
1	Workshop Lebensgeschichten	das sind Sachen aus der Vergangenheit die spielen eine Rolle für ihn, das ist ganz logisch	Bedeutung der Lebensgeschichte am Beispiel eines Bewohners	
2	Workshop Lebensgeschichten	bei M. gab es viele Sachen, die man vorher noch nicht wusste	Aufarbeiten der Lebensgeschichte als Verstehensquelle	
2	Workshop Lebensgeschichten	bisher hat sich noch niemand Zeit genommen, über solche Sachen zu reden	bedeutsam, sich dafür Zeit zu nehmen	
2	Workshop Lebensgeschichten	Biographiearbeit ermöglicht es, für manche Verhaltensweisen eine Begründung zu finden	bedeutsames Lebensereignis des Bewohners als Verständnisquelle für sein Verhalten	
3	Workshop Lebensgeschichten	es ist schon wichtig, sich mit der Lebensgeschichte abzugeben	Bedeutung des Themas generell	
3	Workshop Lebensgeschichten	es gab schon einen Einschnitt und eine Veränderung in M.'s Verhalten beim Tod seines Vaters	bedeutsames Lebensereignis des Bewohners als Verständnisquelle für sein Verhalten	
3	Workshop Lebensgeschichten	je älter die Bewohner werden, desto wichtiger wird das	Wichtigkeit des Themas beim Älterwerden der Bewohner	
3	Workshop Lebensgeschichten	Menschen mit geistiger Behinderung können sich ja auch nicht so äußern und wir müssen ihnen da helfen, wenn ihnen etwas Schlimmes passiert	Auseinandersetzung mit Lebensgeschichte als Hilfe zum Verstehen des Menschen mit Behinderung	
4	Workshop Lebensgeschichten	wichtig und interessant zu wissen, dass M. Verhaltensweisen an den Tag legt, die	bedeutsames Lebensereignis des Bewohners als Verständnisquelle für sein	

		durch frühere Ereignisse bedingt sind	Verhalten
5	Workshop Lebensge- schichten	„Ein Stück M. ist M.s Lebensgeschichte“	ein großer Teil der Person ist verstehbar, wenn man seine Biographie kennt
5	Workshop Lebensge- schichten	Ein anderer Teil kommt sicher auch vom Erbgut	Rolle von biologischen Faktoren hierbei
5	Workshop Lebensge- schichten	Man kann das „Heute“ nicht verstehn, wenn man das „Gestern“ nicht kennt	Bedeutung des Themas generell

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Workshop Lebensraumgestaltung	unsere Bewohner sind alle Jugendliche oder Erwachsene und wir haben hier sehr viel so Kinderkram	altergerechte Ausstattung der Gruppe ist wichtig	K 11 Thema Lebensraumgestaltung: - sensibles Thema, da vorher kein Thema - auch für einen selbst wichtig - noch sind nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft K 12 Wünsche zum Thema Lebensraumgestaltung - altersgerechte Ausstattung - für jeden Bewohner eigenes Zimmer mit persönl. Gegenständen K 13 - Sicht von Außen - Heim setzt Grenzen - Geschichte der Gruppe/Regeln - Veränderung von Kleinigkeiten
1	Workshop Lebensraumgestaltung	dass das halt angesprochen wurde weil sonst hat sich auch niemand getraut das zu sagen	sensibles Thema, das nicht oft thematisiert wurde	
1	Workshop Lebensraumgestaltung	dass da mal ein paar Sachen verändert werden hier zum Beispiel neue Bettwäsche mal für die zu kaufen, Erwachsenenbettwäsche	Wunsch nach altersgerechten persönlichen Gegenständen	
1	Workshop Lebensraumgestaltung	dass die Bewohner ihre Zimmer nutzen können	Wunsch, dass alle Bewohner ein eigenes Zimmer nutzen können	
1	Workshop Lebensraumgestaltung	dass jeder wirklich sein persönliches Zimmer hätte mit seinen persönlichen Sachen drin und da rein und raus kann wie er Lust hat	Wunsch, dass alle Bewohner ein eigenes Zimmer und eigene persönliche Gegenstände nutzen können	
2	Workshop Lebensraumgestaltung	im Neubau sollen die Ideen aus dem Workshop zur Lebensraumgestaltung übernommen werden	Wunsch nach einer konkreten Umsetzung der im Workshop gewonnenen Ideen	
2	Workshop Lebensraumgestaltung	dass jeder sein eigenes Zimmer bekommt und dass versucht wird, die Wandfarben mit den Bewohnern abzusprechen	Wunsch, dass alle Bewohner ein eigenes Zimmer und eigene persönliche Gegenstände nutzen können	
2	Workshop Lebensraumgestaltung	dass jeder Bewohner ein eigenes Waschbecken auf seinem Zimmer hat	Wunsch, dass alle Bewohner ein eigenes Zimmer mit individueller Ausstattung nutzen können	
2	Workshop Lebensraumgestaltung	schlimm ist, dass die Bewohner trotz ihres Alters wie Kinder behandelt werden	Wunsch, die Bewohner nicht mehr wie Kinder zu behandeln	
2	Workshop Lebensraumgestaltung	dass persönliche Gegenstände (Familienfotos, etc.) mit in den Zimmern sind und Bilder an die Wand gehängt werden	Wunsch, dass alle Bewohner ein eigenes Zimmer und eigene persönliche Gegenstände nutzen können	
3	Workshop Lebensraumgestaltung	Für mich war wichtig, dass man sich einmal Gedanken macht, wie wir leben	Bedeutung des Themas Wohnen für einen selbst	
3	Workshop Lebensraumgestaltung	Bei der Zimmersituation ist z.B. eine Veränderung vor dem Umzug nicht machbar	Begrenztheit von Veränderungen in der derzeitigen Wohnsituation	
3	Workshop Lebensraumgestaltung	dass man das auch besser versteht,	derzeitige Situation aus der Geschichte	

	raumgestaltung	wenn man die Situation länger kennt und eine gewisse Ordnung muss auch beibehalten werden	der Gruppe verstehbar; Bedeutung von Regeln
3	Workshop Lebensraumgestaltung	für mich sind hier aber vor allem erst einmal die Kleinigkeiten wichtig	Bedeutung von Kleinigkeiten bei einer Veränderung
4	Workshop Lebensraumgestaltung	eine andere Zimmergestaltung wird aber wohl erst nach dem Umzug möglich	Begrenztheit von Veränderungen in der derzeitigen Wohnsituation
5	Workshop Lebensraumgestaltung	ich würde z.B. gerne ein Musikinstrument für M. anschaffen	konkrete Ideen für bestimmte Bewohner
5	Workshop Lebensraumgestaltung	wenn ich hier arbeiten würde, hätte ich dies und auch andere Beschäftigungsmöglichkeiten ausprobiert	noch sind nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft
5	Workshop Lebensraumgestaltung	das ist aber auch meine persönliche Sichtweise und die Situation für das Gruppenpersonal ist vielleicht auch eine andere	Diskrepanz in der Sichtweise von außen und dem Gruppenalltag

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Videoanalysen	da habe ich Sachen gesehen, da steh ich voll dahinter wie das bei uns abläuft, da kann ich sagen, das ist richtig so, wie wir das machen	im Video sind Szenen zu sehen, die Handlungen im Gruppenalltag bestätigen	K 14 Video dient dazu: - herauszufinden, was gut läuft - herauszufinden, was veränderungswürdig ist - Selbstbeobachtung zu ermöglichen - Leben der Bewohner jenseits des Gruppenalltags zu dokumentieren - miteinander (im Team) ins Gespräch zu kommen - zu überlegen, dies mit allen Bewohnern durchzuführen
1	Videoanalysen	bei anderen Sachen dann, die habe ich dann gesehen, wo ich echt gedacht habe, da müsste man aber was ändern	im Video sind auch Handlungen zu sehen, die als veränderungswürdig betrachtet werden	
1	Videoanalysen	wenn man es dann auf einmal sieht, also sich selber sieht, dann fällt einem erst auf, was man alles ändern könnte	die Selbstbeobachtung durch das Video zeigt Veränderungsmöglichkeiten auf	
1	Videoanalysen	so musste praktisch jeder nochmal über so seine Methoden nachdenken und auch noch mal gezwungen darüber nachzudenken was man vielleicht falsch macht, was man ändern kann	das Video fordert zur differenzierteren Selbstwahrnehmung heraus	
1	Videoanalysen	und auch in der Gruppe, wo so verschiedene Sachen festgelegt werden, wo man sich das einteilen kann, und jeder, der eine macht es so, der andere macht es so, sein Ding macht	das Video lässt erkennen, dass nicht immer alle gleich handeln	
2	Videoanalysen	das Video aus dem Atelier war schon erstaunlich. M. verhält sich da anders als in der Gruppe	das Video zeigt Szenen jenseits des Gruppenalltags, wo sich M. anders verhält	
2	Videoanalysen	es war eine gute Möglichkeit mit dem ganzen Team darüber reden zu können	das Video wird als geeignetes Medium angesehen, um miteinander ins Gespräch zu kommen	
2	Videoanalysen	man sollte das ruhig bei allen Bewohnern machen um herauszufinden, was die Bewohner für Fähigkeiten haben, die man dann in der Gruppe aufgreifen könnte	eine Ausweitung der Videoanalysen auf alle Bewohner wird befürwortet	
3	Videoanalysen	dass so wenig Bewohner da waren, weil das ist ja nicht die normale Situation	die Videoanalysen fanden in einer besonderen Situation statt, da nicht alle da	

			waren
3	Videoanalysen	es war aber schon interessant, sich selbst einmal zu sehen. wenn man sich sieht, denkt man sich, das hätte man vielleicht anders machen können	die Selbstbeobachtung durch das Video zeigt Veränderungsmöglichkeiten auf
3	Videoanalysen	dass man darüber einmal redet und man hört, wie die anderen das sehen	das Video wird als geeignetes Medium angesehen, um miteinander ins Gespräch zu kommen

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Bedeutung für andere Gruppen	ja, auf jeden Fall. Hier ist so viel was man ändern könnte	Projekt wäre auch für andere Gruppen von Bedeutung	K 15 Projekt auch für andere Gruppen des Institutes von Bedeutung - da dort u.U. höherer Handlungsbedarf besteht - es zu Verbesserungen auch dort führen könnte - es ermöglicht, Dinge im Kleinen zu verändern - es Austausch in den Gruppen ermöglicht
1	Bedeutung für andere Gruppen	da kann man ja nur dabei lernen und wenn ich sehe, wie manche Gruppen hier mit den Bewohnern umgehen so wie im Mittelalter, das tut mir dann so leid	in anderen Gruppen herrscht möglicherweise noch höherer Handlungsbedarf	
1	Bedeutung für andere Gruppen	wenn man so was dann mit denen ausarbeiten würde, dass die vielleicht denken würden die Mitarbeiter: das stimmt, eigentlich haben die Leute recht, eigentlich muss ich die nicht schlagen dafür oder so	ein Projekt in anderen Gruppen könnte dort zu Verbesserungen führen	
2	Bedeutung für andere Gruppen	für andere Gruppen ist das auch wichtig	Projekt wäre auch für andere Gruppen von Bedeutung	
2	Bedeutung für andere Gruppen	man müsste die Ideen nur auf jede Gruppe individuell abstimmen. man sollte die Unterlagen weiterreichen	jede Gruppe braucht individuelle Herangehensweisen	
3	Bedeutung für andere Gruppen	ganz sicher. Es ist etwas anderes, wenn jemand von außen kommt	Projekt wäre auch für andere Gruppen von Bedeutung	
3	Bedeutung für andere Gruppen	aber es ist wichtig, dass in jeder Gruppe individuell die kleinen Dinge verändert werden	es geht darum, die Dinge im Kleinen zu verändern	
3	Bedeutung für andere Gruppen	Das darüber Reden und sich Gedanken machen auf bestimmte Anregungen hin, ist das, was wichtig ist	der gemeinsame Austausch im Team wäre auch gut für andere Gruppen	
4	Bedeutung für andere Gruppen	Der allgemeine Teil wäre für alle wichtig und auch interessant, ansonsten muss aber jede Gruppe die Dinge selber erarbeiten	jede Gruppe braucht individuelle Herangehensweisen	
5	Bedeutung für andere Gruppen	Ja unbedingt. Diese Form der Auseinandersetzung bringt neue Impulse für die Zusammenarbeit	Projekt wäre auch für andere Gruppen von Bedeutung	
5	Bedeutung für andere Gruppen	Es ist auch eine Möglichkeit sich einmal auszudrücken. Um die Objektivität zu wahren, ist allerdings eine dritte Person von außen nötig	ein Projekt fördert den gemeinsamen Austausch und sollte von einer dritten Person geleitet werden	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Veränderungen in der tägl. Arbeit	wie wir da den Video gesehen haben, dass er sich da hinsetzen soll, da habe ich noch daran gedacht, eigentlich sind wir mit sechs Mann Personal da rumgesprungen und M. musste sich noch da hinsetzen und keiner hat sich um ihn gekümmert	durch die Videoanalysen werden Handlungen im Gruppenalltag überdacht und zu verändern versucht	K 16 theoriegeleitete Überlegung: es gibt in diesem Bereich sehr unterschiedliche, individuelle Antworten - unterschiedliche Wirkung des Projektes auf die Mitarbeiterinnen? zentral: es wird mehr auf die individuellen Bedürfnisse der Bewohner geachtet
1	Veränderungen in der tägl. Arbeit	und wenn es nur für eine Viertelstunde ist, dass er weg, also von der Gruppe, dann sehe ich mit ihm eine Viertelstunde fern, M. ist zufrieden, die anderen sind zufrieden...das z.B. Das mache ich jetzt oft	Beisp.: auch wenn nur kurze Zeit zur Verfügung steht, wird sich intensiver um Bewohner gekümmert	
1	Veränderungen in der tägl. Arbeit	jetzt mittlerweile frage ich auch jeden, wo ich am Anfang auch nicht gedacht hätte, der hätte nie gesagt, was er aufs Butterbrot will	Beisp.: beim Frühstück wird nun jeder nach seinen Vorlieben gefragt	
1	Veränderungen in der tägl. Arbeit	Ja, das klappt bei allen	Nachfragen nach Wünschen ist bei allen Bewohnern möglich	
2	Veränderungen in der tägl. Arbeit	z.B. dass die Gegenstände für M. mitgenommen werden	Beisp.: für einen Bewohner werden nun immer bestimmte Gegenstände als Kommunikationsmittel bereit gehalten	
2	Veränderungen in der tägl. Arbeit	man überlegt bei Verhaltensauffälligkeiten von Bewohnern, woher es kommen könnte	Beisp.: bei Verhaltensauffälligkeiten wird nach möglichen Ursachen gefragt	
2	Veränderungen in der tägl. Arbeit	die Workshops fließen auch unbewusst in die tägliche Arbeit mit ein	Inhalte der Workshops wirken auch unbewusst	
3	Veränderungen in der tägl. Arbeit	Ja, es gibt viele kleine Dinge, die verändert wurden	Veränderungen sind in vielen kleinen Dingen sichtbar	
3	Veränderungen in der tägl. Arbeit	wir hatten auch endlich mal Zeit für Diskussionen und dafür uns einmal im Monat zusammzusetzen	Workshop hat Kommunikation im Team verändert	
3	Veränderungen in der tägl. Arbeit	es wäre schön, wenn man auch noch andere Bewohner filmen und beobachten könnte	Wunsch nach teilnehmenden Beobachtungen auch bei anderen Bewohnern	
4	Veränderungen in der	z.B. dass M. Dinge mitnimmt, wenn er	Beisp.: für einen Bewohner werden nun	

	tägl. Arbeit	jetzt ins Atelier geht	immer bestimmte Gegenstände als Kommunikationsmittel bereit gehalten
4	Veränderungen in der tägl. Arbeit	das Nachdenken gab es auch schon vorher, es kamen aber vielleicht neue Anregungen dazu	trotz Nachdenken in der Gruppe kamen noch neue Impulse dazu
5	Veränderungen in der tägl. Arbeit	bei der Arbeit mit M. passt man jetzt bewusster auf	Beisp.: In der Arbeit mit M. ist man jetzt aufmerksamer
5	Veränderungen in der tägl. Arbeit	auch die Biographiearbeit und wie wichtig das ist, ist bewusster geworden	Beisp.: Persönliche Lebensgeschichte der Bewohner ist wichtig
5	Veränderungen in der tägl. Arbeit	solche Weiterbildungen und Projekte sind immer wieder wichtig, um sich erneut und anders mit Behinderung und mit den Mitmenschen auseinander zu setzen	Bedeutung des Projektes für die Auseinandersetzung mit Behinderung und den Kolleginnen

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	was gefehlt hat	die ersten beiden Workshops standen ein bisschen wenig in der Praxis	die ersten beiden Workshops waren eher praxisfern	K 17 gefehlt: - anfangs: Praxisbezug - im Verlauf: war Praxisbezug da - Wunsch nach längeren Beobachtungen durch PL - Eindruck, dass der PL die Fähigkeiten der Bewohner z.T. überschätzt - vereinzelt Wunsch nach mehr Theorie
1	was gefehlt hat	im Ende war das eigentlich schon immer praktisch, deshalb kann man nicht sagen, dass da was gefehlt hätte	im Verlauf war es immer praxisorientierter	
2	was gefehlt hat	in den ersten Teilen des Workshops fehlte der praktische Bezug zur Gruppe	die ersten beiden Workshops waren eher praxisfern	
2	was gefehlt hat	Erik geht nicht von den Möglichkeiten im Alltag aus, er verlangt zu viel, z.B. die Symbolkarten beim Frühstück, das funktioniert nicht	Eindruck, dass der Projektleiter zu viel von den Bewohnern verlangt	
3	was gefehlt hat	Erik hätte länger zur Beobachtung da sein sollen	Wunsch nach längeren Beobachtungen durch den Projektleiter	
3	was gefehlt hat	ich habe halt das Gefühl, dass Erik die Bewohner in ihren Fähigkeiten etwas überschätzt	Eindruck, dass der Projektleiter die Fähigkeiten der Bewohner überschätzt	
4	was gefehlt hat	Nichts	Nichts	
5	was gefehlt hat	evtl. wäre mehr Beleuchtung theoretischer Hintergründe schön gewesen, z.B. auch eine Angabe von Theorien und Autoren	mehr theoretische Hintergründe und Literatur	

Interview	Thema	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	abschließende Beurteilung	also von den Inhalten fand ich es sehr gut, es gab immer etwas, womit wir was anfangen konnten	inhaltlich gute Auswahl	K 18 abschließende Beurteilung: - positive Bewertung der Inhalte und des Gesamtkonzeptes - positive Bewertung der Gespräche untereinander - positive Bewertung der Impulse für Zukunft (z.B. für Umzug) - positive Bewertung der Methoden: Video - kritische Bewertung der Auswirkungen auf best. Bewohner - kritische Bewertung des Zeitraumes des Projektes / Reflexion - positive Beurteilung kurzfristiger Veränderungsmöglichkeiten: vieles bereits umgesetzt
1	abschließende Beurteilung	und auch Theorie Praxis fand ich auch gut in der Waage	gutes Verhältnis zw. Theorie und Praxis	
1	abschließende Beurteilung	dass viele Sachen umgesetzt werden, die wir bis jetzt so in den Seminaren besprochen haben	Eindruck, dass bereits vieles umgesetzt wurde	
1	abschließende Beurteilung	das Gespräch unserer Gruppe hat mir gut gefallen	positive Bewertung der Gespräche im Team	
1	abschließende Beurteilung	bei dem Umzug, die Vorschläge für die Zimmer werden wir bestimmt berücksichtigen. ich denke schon, der Workshop hat uns gut getan	Impulse für den geplanten Umzug	
2	abschließende Beurteilung	das Projekt ist im Ganzen positiv zu bewerten	insgesamt positive Bewertung des gesamten Projekts	
2	abschließende Beurteilung	manche Sachen sind im Alltag eher zu gebrauchen als andere. bei anderen Sachen war es gut, sie in der Gruppe zu besprechen	abwägendes Urteil gegenüber Umsetzungsmöglichkeiten; positive Bewertung der Gespräche im Team	
3	abschließende Beurteilung	es war gut, dass jemand von außen kam, der sich für unsere Arbeit hier interessiert hat	positive Bewertung, dass jemand von Außen sich interessiert hat	
3	abschließende Beurteilung	schön war, dass ein offenes Reden mit Erik immer möglich war, auch wenn man spürte, dass er einen vielleicht nicht oder nicht direkt versteht	positive Bewertung der als offen empfundenen Gespräche mit dem Projektleiter	
3	abschließende Beurteilung	das gemeinsame Reden und Überlegen war auch sehr gut fürs Team	positive Bewertung der Gespräche im Team	
4	abschließende Beurteilung	da man auch in andere Bereiche schauen konnte, wie die Ateliers, wozu man sonst keine Möglichkeit hatte	positive Bewertung der gewonnenen Einblicke in Bereiche außerhalb des Gruppenalltags	
4	abschließende Beurteilung	M. verhält sich bei uns in der Gruppe allerdings immer noch anders als dort,	kritische Bewertung der Auswirkungen auf best. Bewohner	

	Beurteilung	sogar zunehmend schlimmer	
5	abschließende Beurteilung	ich halte es für sehr sinnvoll	insgesamt positive Bewertung des gesamten Projekts
5	abschließende Beurteilung	vielleicht hätte man es ein bisschen kürzer machen können und dann noch ein späteres Treffen als Rückblick vereinbaren können	kritische Bewertung des gesamten Zeitraumes u. Wunsch nach Reflexion

14.5.2 Zusammenfassende Inhaltsanalyse – Tabellarische Darstellung der Zweiten Reduktion

zusammenfassende Inhaltsanalyse - zweite Reduktion

Kategorie	Generalisierung	Reduktion
K1 Motivationen waren: - weiter zu lernen - neues zu lernen - kontinuierlich zu lernen - Theorie und Praxis zu verbinden - Neugierde - persönliche Entwicklung	Motivation zu Teilnahme war: <ul style="list-style-type: none"> • sich weiterbilden • die Meinung eines Außenstehenden • die Kommunikation innerhalb des Teams zu intensivieren 	K1': siehe Generalisierung
K2 darüber hinaus -Urteil eines Außenstehenden -Kommunikation zw. den Diensten der Einrichtung		

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K3 der zeitliche Rahmen des Projektes wurde unterschiedlich wahrgenommen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - subjektiv als lang empfunden - zeitlicher rahmen war gut - Gefühl, weitermachen zu wollen - noch offene Fragen <p>K4 Organisation der Durchführung war schwierig</p>	<p>Äußerer Rahmen des Projektes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Wahrnehmung bezüglich der Dauer (zu lang; gerade richtig; weitermachen) • Betonung der Schwierigkeit der Organisation 	<p>K2': siehe Generalisierungen</p>

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K5 die praxisorientierten Workshops (z.B. Lebensraumgestaltung) waren gut, weil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - boten Umsetzungsmöglichkeiten - boten Veränderungsmöglichkeiten - boten Einblicke in Leben der Bewohner außerhalb der Gruppe - boten neue Perspektiven (z.B. durch die Videos) 	<p>als gut bewertet wurden Workshops,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die praxisorientiert empfunden wurden • die konkrete Umsetzungs- od. Veränderungsmöglichkeiten boten • die bewohnerzentriert waren 	<p>K3': als gut bewertet wurden Workshops,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die praxisorientiert empfunden wurden • die konkrete Umsetzungs- od. Veränderungsmöglichkeiten boten • die bewohnerzentriert waren <p>als nicht gut bewertet wurden Workshops,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die als zu theoretisch empfunden wurden • die methodisch nicht auf das Team ausgerichtet waren

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K6 weniger gefallen haben die Workshops:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die methodisch ungenügend auf die Mitarbeiterinnen eingingen (z.B. WS „Verhaltensauffälligkeiten“) - die zu theoretisch waren (z.B. WS „Menschenbilder“; „Kommunikation“) 	<p>als nicht gut bewertet wurden Workshops,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die als zu theoretisch empfunden wurden • die methodisch nicht auf das Team ausgerichtet waren 	

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K7 Workshop „Menschenbilder“: - hat bei einigen Mitarbeiterinnen den individuellen Zugang zu den Bewohnern verdeutlicht</p> <p>- hat bei einigen Mitarbeiterinnen die persönliche Sicht verändert -hat die Bedeutung von Urteilen und Klassifikationen verdeutlicht</p>	<p>Workshop „Menschenbilder“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen bei MA: • individueller Zugang verdeutlicht • persönliche Sichtweise <p>• kritische Sicht auf Klassifikationen</p>	<p>K4': Workshops (zusammengefasst) Mitarbeiterinnen sehen Veränderungen:</p> <p>In der Art und Weise ihres Zugangs zu den Bewohnern In der Art und Weise ihrer persönlichen Sichtweise auf die Bewohner In ihrem eigenen Verhalten In ihrer Kommunikationsfähigkeit In der Kommunikationsfähigkeit der Bewohner In der Bewertung bestimmter Verhaltensmuster der Bewohner In den Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Wohnumfeldes der Bewohner</p>

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 8 Workshop „Verhaltensauffälligkeiten“ hat deutlich gemacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dass Umwelt Einfluss auf Verhalten(-sauffälligkeiten) hat - dass individuelles Zugehen dies vermindert - dass das eigene Verhalten das Verhalten der Bewohner beeinflusst 	<p>Workshop „Verhaltensauffälligkeiten“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lassen sich durch individuelle Gestaltung der Umwelt beeinflussen • sind teilweise Spiegel des eigenen Verhaltens 	

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 9 Workshop „Kommunikation“ hat verdeutlicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dass eine Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten für die Bewohner denkbar ist - man noch viel ausprobieren kann - dass schwere Behinderung die Suche nach geeigneten Mitteln erschwert 	<p>Workshop „Kommunikation“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Repertoires an Kommunikationshilfen ist denkbar • bei schwerer Behinderung ist das schwieriger, aber machbar 	

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 10 Workshop „Lebensgeschichten“ hat gezeigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dass das Thema Biographie generell von Bedeutung ist - dass hier beispielhaft an einem Bewohner dessen Biographie behandelt werden konnte - dass bedeutsame Lebensereignisse Verstehensquelle für Verhalten sein können - dass es bedeutsam ist, sich hierfür Zeit zu nehmen - dass es einen Zusammenhang zwischen biologischen und sozialen Faktoren gibt 	<p>Workshop „Lebensgeschichten“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thema ist generell bedeutsam • insbesondere kann es (bisher unverstandenes) Verhalten der Bewohner verstehbar machen helfen • es den Zusammenhang von biolog. und soz. Faktoren verdeutlicht 	

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 11</p> <p>Thema Lebensraumgestaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensibles Thema, da vorher kein Thema - auch für einen selbst wichtig - noch sind nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft 	<p>Workshop „Lebensraumgestaltung“</p> <ul style="list-style-type: none"> • trotz struktureller Grenzen der Einrichtung hat es neue Wege aufgezeigt: • noch Möglichkeiten der Veränderung offen • konkret: altersgerechte Behandlung; persönlicher Besitz 	
<p>K 12</p> <p>Wünsche zum Thema Lebensraumgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> - altersgerechte Ausstattung - für jeden Bewohner eigenes Zimmer mit persönl. Gegenständen 		
<p>K 13</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sicht von Außen - Heim setzt Grenzen - Geschichte der Gruppe/Regeln - Veränderung von Kleinigkeiten 		

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 14</p> <p>Video dient dazu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - herauszufinden, was gut läuft - herauszufinden, was veränderungswürdig ist - Selbstbeobachtung zu ermöglichen - Leben der Bewohner jenseits des Gruppenalltags zu dokumentieren - miteinander (im Team) ins Gespräch zu kommen - zu überlegen, dies mit allen Bewohnern durchzuführen 	<p>Video:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erlaubte kritische und differenzierte Sicht auf eigene Arbeit und Verhalten der Bewohner • trug zu intensiver Kommunikation im Team bei • löste Wunsch aus, dies auszuweiten auf alle Bewohner 	<p>K5': siehe Generalisierungen</p>

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
K 15	Projektidee ist ausweitbar auf andere	K6': siehe Generalisierungen
Projekt auch für andere Gruppen des <i>Institutes</i> von Bedeutung	Gruppen des <i>Institutes</i>	
- da dort u.U. höherer Handlungsbedarf besteht	• weil dort auch Bedarf gesehen wird	
- es zu Verbesserungen auch dort führen könnte	• weil es dort Verbesserungen bringen könnte	
- es ermöglicht, Dinge im Kleinen zu verändern	• es zu Veränderungen im Kleinen anregt	
- es Austausch in den Gruppen ermöglicht	• den Austausch im Team fördert	

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 16</p> <p>theoriegeleitete Überlegung: es gibt in diesem Bereich sehr unterschiedliche, individuelle Antworten - unterschiedliche Wirkung des Projektes auf die Mitarbeiterinnen?</p> <p>zentral: es wird mehr auf die individuellen Bedürfnisse der Bewohner geachtet</p>	<p>Veränderungen in der täglichen Arbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projekt hat eine Reihe von konkreten Veränderungsmaßnahmen hervor gebracht • Projekt hat sehr unterschiedlich auf die versch. MA gewirkt • generell: höhere Beachtung der individuellen Bedürfnisse der Bewohner 	<p>K7': Gesamturteil/Resümee: Mischung aus Generalisierungen aus K 16 bis K 18</p>

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 17 gefehlt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anfangs: Praxisbezug - im Verlauf: war Praxisbezug da - Wunsch nach längeren Beobachtungen durch PL - Eindruck, dass der PL die Fähigkeiten der Bewohner z.T. überschätzt - vereinzelt Wunsch nach mehr Theorie 	<p>vermisst wurde während des Projektes</p> <ul style="list-style-type: none"> • anfangs Praxisbezug • später intensivere Anwesenheit des PL • realistischere Einschätzung der Bewohner seitens des PL • teilweise Theorie 	

Reduktion	Generalisierung	Reduktion
<p>K 18</p> <p>abschließende Beurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - positive Bewertung der Inhalte und des Gesamtkonzeptes - positive Bewertung der Gespräche untereinander - positive Bewertung der Impulse für Zukunft (z.B. für Umzug) - positive Bewertung der Methoden: Video - kritische Bewertung der Auswirkungen auf best. Bewohner - kritische Bewertung des Zeitraumes des Projektes / Reflexion - positive Beurteilung kurzfristiger Veränderungsmöglichkeiten: vieles bereits umgesetzt 	<p>Resümee der Teilnehmerinnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesamtkonzept, Methoden, Inhalte, Gesprächskultur und Impulse für Zukunft werden positiv bewertet • Einfluss der Workshops auf Verhalten eines best. Bewohners und der zeitl. Rahmen werden kritisch beurteilt 	

