



DIFGB

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Institutionelle & konzeptionelle Ohnmacht?

Konsequenzen eines veränderten Personenkreises mit dem Etikett „geistig behindert“

Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB
12.-13. November 2015 (Kassel)
Materialien der DIFGB
Band 6
Leipzig 2016

2016 Eigendruck der DIFGB, Leipzig
Internet: www.difgb.de
1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlichen zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der Autoren. Hinweise zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligungen des Verlags öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Druck und Bindung:
ZimoDruck & Kopie KG
Beethovenstraße 10/ 04107 Leipzig

Institutionelle & konzeptionelle Ohnmacht? Konsequenzen eines veränderten Personenkreises mit dem Etikett „geistig behindert“

Dokumentation der Jahrestagung der DIGB
vom 12.-13. November 2015 in Kassel

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Wolfgang Dworschak, Christoph Ratz & Michael Wagner Schülerinnen und Schüler mit dem Etikett ,geistig behindert‘ – Ergebnisse der Studie SFGE	02
Ernst Wüllenweber Junge Wilde, Grenzgänger, Systemsprenger – Veränderungen der Personenkreise in der Eingliederungshilfe	09
Carsten Goebell & Angelika Thäle Gibt es eine veränderte Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung? - Erfahrungen aus der Praxis	16
Tobias Bergold Yes we can? – Menschen mit besonderem Assistenzbedarf in der Tagesförderstätte	23
Autorinnen und Autoren	32

Wolfgang Dworschak, Christoph Ratz & Michael Wagner

Schülerinnen und Schüler mit dem Etikett ,geistig behindert‘ – Ergebnisse der Studie SFGE

Die Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben sich seit deren Gründung in den 1960/70er Jahren rasch und intensiv unter dem Namen ‚Schule für Geistigbehinderte‘ entwickelt. Ihre Bezeichnungen variieren länderspezifisch. Neben der Bezeichnung ‚Förderzentren bzw. Förderschulen, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ (z. B. in Bayern und Nordrhein-Westfalen), die an die KMK-Empfehlungen angelehnt ist, hat sich auch die Bezeichnung ‚Schule für Geistigbehinderte‘ in einigen Bundesländern bewahrt (z. B. in Baden-Württemberg und Sachsen).

Aktuell sind knapp 80.000 Schüler in Deutschland diesem Förderschwerpunkt zugeordnet (vgl. KMK 2012, XI). Die meisten von ihnen besuchen eine der oben genannten Förderschulen. Nur rund 4% besuchen eine allgemeine Schule (vgl. ebd., 5). Ein Blick in die bildungsstatistischen Zahlen der Kultusministerkonferenz macht deutlich, dass die Zahl der Schüler in diesem Förderschwerpunkt seit Jahren kontinuierlich steigt. Machten die Schüler im FsgE im Jahr 2001 noch einen Anteil von 0,76% aller Schüler in Deutschland aus, so stieg deren Anteil im Schuljahr 2010 auf 1,02% (vgl. KMK 2012, 4). Dieser Anstieg wirft Fragen auf. Gibt es in der Tat immer mehr Schüler mit geistiger Behinderung? Verändert sich die Schülerschaft in diesem Förderschwerpunkt, wie es Erfahrungen aus der Praxis nahelegen? Zeichnen Verdrängungseffekte zwischen den unterschiedlichen Förderschulformen dafür verantwortlich, dass die Schülerschaft im FsgE stetig anwächst (vgl. Speck 2012)? Auf diese Fragen kann die vorliegende Studie keine abschließende Antwort geben. Jedoch erhebt sie einen Status quo – zum Zeitpunkt Januar 2010 – der zukünftig als Ausgangspunkt für vergleichende Untersuchungen herangezogen werden kann. Eine differenzierte Beschreibung der Schülerschaft im FsgE ist aber auch noch aus einem anderen Grund von Bedeutung. Im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verändern die meisten Bundesländer derzeit ihre Schulgesetze. Das zum August 2011 novellierte Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz hat die Möglichkeiten der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erheblich erweitert (vgl. BayEUG Art. 30a, b; 41). In diesem Zusammenhang stellt sich für die Regelschulen die Frage, auf welche Schüler sie sich und den Unterricht einstellen müssen (vgl. dazu Dworschak/Kannewischer/Ratz/Wagner 2013).

Hierfür liefert die Studie SFGE repräsentative Daten für das Bundesland Bayern (N=1.629). Dabei konnten keine Schüler berücksichtigt werden, die die allgemeine Schule besuchen. Die Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf Schüler mit dem FsgE, die eine Förder-schule besuchen (vgl. Dworschak/Kannewischer/Ratz/Wagner 2012, 16f.).

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zu sozio- und bildungsbiographischen, medizini-schen sowie unterrichtsrelevanten Aspekten und Aspekten des Verhaltens und Erlebens dargestellt.

Soziobiographische Aspekte

Das Geschlechterverhältnis weicht im FsgE (männlich 62% : weiblich 38%) signifikant von dem in allgemeinen Schulen (männlich 50%: weiblich 50%) ab. Ebenso liegt der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im FsgE höher als in den allgemeinen Schulen (vgl. ebd., 43f.). So liegt die Migrationsquote an allen Schulen bei knapp 12%. Am Förderzentrum, För-derschwerpunkt geistige Entwicklung (FzgE) bei 18% (vgl. ebd., 44).

Überraschend fallen die Ergebnisse zur sozialen Lage aus. So erlangen deutlich weniger Familien von Schülern im FsgE einen – mit der Family Affluence Scale (FAS) gemessenen – hohen sozioökonomischen Status, als dies in der Normalbevölkerung der Fall ist (vgl. ebd., 45). Alle drei in der Studie SFGE fokussierten Aspekte – Geschlecht, Migrationshintergrund und soziale Lage – deuten zusammenfassend auf ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hin.

Bildungsbiographische Aspekte

Die vorschulischen und schulbegleitenden Förder- und Betreuungsangebote im FsgE werden in hohem Maße genutzt. Die große Mehrzahl der Kinder (rund 97%) wird bereits vor Eintritt in das Schulalter im Rahmen institutionalisierter Angebote betreut (vgl. ebd., 52). Eben-falls besucht die Mehrzahl der Schüler (rund 80%) die ‚Heilpädagogische Tagesstätte‘, die das Bildungsangebot der Schule nachmittags ergänzt (vgl. ebd., 56).

Im Hinblick auf die Bildungsbiographie interessieren besonders Schul- und Schulartwechsel. Es hat sich gezeigt, dass die Mehrheit der Schüler (rund 75%) in der Schulart, zum großen Teil sogar in der Schule, in der sie eingeschult wird, auch aktuell beschult wird (vgl. ebd., 54, 57, 61). Höhere Diskontinuitäten in der Bildungsbiographie weisen die Schülergruppen auf, die entweder im „LVS-Bereich“ oder aber in

der Grundschule eingeschult wurden. Diese wechseln zum überwiegenden Teil in das FzgE oder in eine der dort angegliederten Außen-klassen (vgl. ebd., 61). Insgesamt weisen die Daten von SFGE darauf hin, dass die Bildungsbiographie der Schüler im FsgE bis dato von wenigen Diskontinuitäten geprägt ist.

Diagnosen

Die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Diagnosen hat zum Ziel, eine möglichst klare Antwort auf die Frage der Ätiologie und Pathogenese einer Behinderung zu geben.

Nach Angaben der Lehrkräfte liegen bei 62,1% der Schüler Diagnosen vor (vgl. ebd., 81.). Genaue medizinische Diagnosen werden bei 40,4% angegeben. Im Hinblick auf diese Gruppe (n=623) zeigt sich, dass pränatale Ursachen mit einer Häufigkeit von 82,1% im Vordergrund stehen. Perinatale Ursachen werden bei 10,4% der Kinder und Jugendlichen angegeben und bei 7,5% sind es postnatale Ursachen. Dies stimmt mit den Angaben anderer Autoren weitgehend überein (vgl. ebd. 78f.). Die Diagnosen ‚Down-Syndrom‘ (30,5%) und ‚Autismus‘ (13,2%) werden als Einzeldiagnosen am häufigsten genannt. Bezogen auf die gesamte Stichprobe der Studie (N=1.629) sind dies 11,7% (Down-Syndrom) und 5% (Autismus).

Der Anteil von Schülern mit einer zusätzlichen Körperbehinderung beträgt 33,5%. 28,2% haben eine zusätzliche Sinnesschädigung (vgl. ebd. 83f.). Insgesamt weisen also ca. 30% der Kinder und Jugendlichen im FsgE neben der kognitiven Beeinträchtigung noch eine zusätzliche Behinderung auf. Bezogen auf die Grundgesamtheit der Studie (N=1.629) wird von den Lehrern angegeben, dass ca. 15% der Schülerschaft im FsgE sowohl eine zusätzliche Körperbehinderung als auch eine zusätzliche Sinnesschädigung haben. Diese Zahlen machen deutlich, dass in den Schulen sowohl unterschiedlichste therapeutische, förderspezifische als auch methodisch-didaktische Kompetenzen vorgehalten und sichergestellt werden müssen.

Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs

Mit Bezug auf die ICD-10, die auf dem Aspekt der Intelligenzminderung basiert, schätzen die Lehrkräfte die Schülerschaft im FsgE wie folgt ein (vgl. ebd. 91f.): 33% der Schüler haben eine ‚leichte geistige Behinderung‘, 36% eine ‚mittelgradige geistige Behinderung‘ und 30% eine ‚schwere und schwerste geistige Behinderung‘. Bei 1% der Schüler liegt nach Einschätzung der Lehrer keine geistige Behinderung im Sinne der ICD-10 vor. Eine Aussage darüber, weshalb diese Kinder und Jugendlichen

trotzdem dem FsgE zugeordnet werden, kann im Rahmen dieser Studie nicht gemacht werden.

Mit Blick auf den Pflegebedarf in der Zeit von 8 bis 13 Uhr sehen die Lehrkräfte bei 57% der Schülerschaft im FsgE einen Pflegebedarf. Die Einschätzung bezieht sich dabei auf den aktuellen Pflegebegriff im Sinne des SGB XI (vgl. ebd. 88, 92f.). Bei ca. 11% liegt dieser zwischen 90 Minuten und 3 Stunden, das sind 30- 60% eines Schulvormittags. Für ca. 6% wird ein Pflegebedarf von über 3 Stunden, also von mehr als 60% des zugrunde gelegten Zeit-raums, angegeben. Es konnte ein statistischer Zusammenhang zwischen der zeitlichen Einschätzung des Pflegebedarfs und der ‚Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10‘ nachgewiesen werden (Kruskal-Wallis-Test: $p < 0.001$). Bei der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit schwerer und schwerster geistiger Behinderung nach ICD-10 beträgt der Anteil eines zeitlichen Pflegebedarfs von über 90 Minuten ca. 50%. Der zum Teil hohe zeitliche Anteil pflegerischer Tätigkeiten in der Zeit von 8 bis 13 Uhr macht sehr deutlich, dass auf der Basis des prinzipiellen Bildungsrechtes jedes Menschen, auch diese durch Pflege gekennzeichneten Zeiten im Kontext von Pädagogik und Bildung von großer Bedeutung sind. Gelingt es nicht, diese Zeiten in den individuellen Bildungsprozess positiv zu integrieren, so werden insbesondere die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und schwerster Behinderung massiv eingeschränkt.

Einschätzung der Kompetenzen im Bereich Sprache/Kommunikation

Nach Einschätzung der Lehrkräfte haben 68,2% der Kinder und Jugendlichen im FsgE in Bayern Sprach- und Sprechstörungen – dieser Anteil liegt deutlich über entsprechenden Prävalenzangaben für die Gesamtbevölkerung (vgl. ebd. 103ff.). Bei ca. 31% dieser Gruppe ist die Artikulation so eingeschränkt, dass sie von Fremden nicht verstanden werden können. Bezogen auf die Gesamtstichprobe (N=1.629) sind dies 18,9%.

Auf der Basis der Unterscheidung zwischen expressiver und rezeptiver Sprache zeigt sich eine deutlich stärker ausgeprägte Kompetenz bei der rezeptiven Sprache. Für ca. 90% der Schüler geben die Lehrkräfte an, dass sie Worte, einfache Sätze oder auch komplexe Sätze verstehen.

19% der Kinder und Jugendlichen im FsgE verfügen über keine Lautsprache.

Diese Ergebnisse zeigen, dass bei der Schülerschaft mit dem FsgE der Sprachförderung eine besonders große Bedeutung zukommt. Darüber hinaus zeichnet sich deutlich ein großer Bedarf an unterschiedlichen Formen der Unterstützten Kommunikation ab. Entsprechende Kompetenzen der Lehrkräfte müssen daher sichergestellt sein.

Schriftspracherwerb

Der Fortschritt im Prozess des Schriftspracherwerbs steht neben Mathematik wohl exemplarisch für erworbene schulische Leistungen. Die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben wurden von den Lehrkräften anhand der sechs Stufen, die Valtin in ihrem Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs formuliert hat. Die Streubreite der genannten Fähigkeiten ist erheblich, sie verteilen sich unter der Schülerschaft des FsgE auf alle von ihr benannten Stufen des Schriftspracherwerbs: 26,4% der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt lesen „noch gar nicht“ (alle Altersstufen von 6 bis 21 Jahre), 2,5% zeigen „als-ob-Lesen“, 7% erraten Wörter, 12,6% können Lautelemente benennen, 19% können buchstabenweise lesen, 21,1% können „fortgeschritten“ lesen und 11,2% beherrschen bereits das „automatisierte Worterkennen“ (ebd., 116f.). Schüler der Hauptschulstufe lesen deutlich signifikant besser als Schüler in der Grundschulstufe, die Schüler der Berufsschulstufe lesen indes nur geringfügig besser als die in der Hauptschulstufe. Die Aussage, dass ältere Schüler besser lesen, gilt auch für die Schüler, die bereits in Schulen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingeschult wurden. Interessant ist, dass das Lesen dabei stets deutlich weiter entwickelt ist als das Schreiben.

Mathematik

Auch in Mathematik sind die Fähigkeiten der Schüler im FsgE sehr weit gestreut. Dies wurde zunächst mit Fragen nach der Zählentwicklung erhoben, die sich auf Stufen nach Fuson stützen. Ein Viertel der Schüler im FsgE zählt (noch) überhaupt nicht (wiederum alle Altersstufen), ein Schwerpunkt liegt schulweit auf der „unflexiblen Zählreihe“, hier können die Schüler Gegenstände abzählen, bei 1 beginnend. Auf der anderen Seite können im FsgE ein Fünftel der Schüler auf dem Niveau der „vollständig reversiblen Zahlreihe“ zählen, und zeigen damit sehr elaborierte Zählfähigkeiten (vgl. ebd., 137). Die Fähigkeiten im Zählen sind in der Hauptschulstufe deutlich höher, von der Hauptschulstufe zur Berufsschulstufe steigen sie jedoch nicht mehr (vgl. ebd., 141).

Anders ist dies beim Umgang mit Geld. Der Anteil der Schüler, der „mit Geld situationsgerecht umgehen kann“ steigt gerade in der Berufsschulstufe enorm an: 32,6% der Schüler können dies nach Aussage ihrer Lehrkräfte, gegenüber 23,4% in der Hauptschulstufe und 5,4% in der Grundschulstufe (vgl. ebd., 143). Dies kann als Bestätigung des lebenspraktischen Profils der Berufsschulstufe verstanden werden. Arithmetische Fähigkeiten liegen im Bereich der Addition und Subtraktion sehr breit gestreut vor, in der Multiplikation und Division dagegen kaum. Ein kleiner Teil

der Schüler, um die 5%, beherrscht sehr weitgehende Fähigkeiten wie das Addieren und Subtrahieren im Kopf bis 100 (vgl. ebd., 144).

Einschätzung von Verhalten

Der Fragebogen der Studie SFGE basiert im Kontext Verhalten auf dem Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE) von Einfeld, Tonge und Steinhausen. Den ursprünglich 94 Items des VFE wurden 33 hoch ladende Items entnommen und zu einer eigenen Verhaltensskala zusammengestellt. Für diese Verhaltensskala wurde eine positive Reliabilitätsanalyse (cronbach $\alpha = 0.89$) durchgeführt (vgl. ebd., 152).

Auf der Basis des VFE zeigt sich, dass 52% der Schüler im FsgE eine ausgeprägte Problematik des Verhaltens und der Emotionen zugeschrieben werden kann (vgl. ebd., 156). Die Grundlage für die Aussage bildet die Ermittlung eines so genannten ‚Gesamtverhaltensproblemwertes‘ (GVPW). Für diesen GVPW wird ein geschätzter Trennwert angegeben – wird dieser überschritten, liegt eine Problematik des Verhaltens und der Emotionen vor (vgl. ebd., 152). Das heißt, die Einschätzung, 52% Kinder und Jugendliche mit ‚problematischem Verhalten‘, erfolgt nicht direkt durch die Lehrkräfte, sondern basiert auf der Bildung eines Summenscores und der Anwendung des Trennwertes nach dem VFE.

Im Gendervergleich zeigt sich, dass 44% der Schülerinnen über dem geschätzten Trennwert liegen, bei den Schülern sind dies 58%. Der Anteil ist bei ihnen also deutlich höher (vgl. ebd., 159).

Die Studie SFGE eröffnet einen differenzierten Blick auf die Schülerschaft mit dem FsgE. Die ausgewählten Ergebnisse im Kontext sozio- und bildungsbiographischer Fragen, Schrift-spracherwerb, Pflegebedarf, Sprache/Kommunikation und Verhalten machen unterschiedlichste Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe der verschiedenen Schülerinnen und Schüler deutlich. Diese müssen von den unterschiedlichen Bildungs- und Förderorten berücksichtigt werden, möchten sie ein adäquates Angebot für diesen Personenkreis gestalten.

Literatur

- Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (Hrsg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena)
- Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (im Druck): Wer soll inkludiert werden? Empirische Ergebnisse und ihre Bedeutung für inklusiven Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ackermann, K.-E.; Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion. Oberhausen: Athena.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Online veröffentlicht unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf> [15.4.2012].
- KMK (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/geist.pdf> [15.4.2012].
- KMK (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Online veröffentlicht unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf [29.06.2012]
- Speck, O. (2012): Förderschulische Problemverschiebungen – Schüler mit ‚Lernbehinderungen‘ in Schulen für ‚geistig Behinderte‘. In: Heilpädagogische Forschung Bd. 38, H. 1, S. 13-21

Ernst Wüllenweber

Junge Wilde, Grenzgänger, Systemsprenger – Veränderungen der Personenkreise in der Eingliederungshilfe

In der Eingliederungshilfe suchen und finden immer mehr zumeist junge Menschen Aufnahme, die nicht als klassisch geistig oder seelisch behindert bezeichnet werden (können). In der Praxis werden sie oft mit den Schlagworten „Junge Wilde, Grenzgänger, Systemsprenger“ oder andere Bezeichnungen belegt. Es handelt sich um junge Menschen, die sich hinsichtlich ihres Lern- und Leistungsvermögens, ihrer psychischen Stabilität und ihrer sozialen Unreife im Sozial-, Arbeits- und Kooperationsverhalten beeinträchtigt zeigen und hieraus die Einrichtungen und Fachkräfte vor große und teilweise neue Herausforderungen stellen. Viele der Beschäftigten stammen aus sozial benachteiligten Familien, sie haben zumeist die Förderschule Lernen (Lernbehinderte) besucht, nicht wenige wurden erst im Jugendalter auf die Förderschule für geistige Entwicklung umgeschult. Im Anschluss haben viele ohne Erfolg an verschiedenen Maßnahmen zur Berufsintegration teilgenommen.

Hinsichtlich der Erweiterung der Personenkreise in der Eingliederungshilfe lässt sich folgendes Bild zeichnen:

Werkstätten für behinderte Menschen: Die Zahl der Beschäftigten in WfbM hat sich von Beginn des Jahres 2000 bis heute um die Hälfte von ca. 200.000 auf ca. 300.000 Personen erhöht, und ein Ende dieser Entwicklung ist nicht abzusehen. Dieser rasante und sozialpolitisch kritisch gesehene Anstieg, der komplett im Gegensatz zur Leitidee der Inklusion und zur Behindertenrechtskonvention Artikel 27 steht, lässt sich im Kern durch die Ausweitung von zwei Personenkreisen begründen:

- Es zeigt sich in den WfbM ein Anstieg der Menschen mit seelischen Behinderungen (u.a. hirnanorganisches Psychosyndrom / Schädel-Hirn-Trauma, Sucht, Psychosen, Persönlichkeitsstörungen, Depressionen).
- Zudem suchen und finden mehr und mehr vornehmlich junge Erwachsene Aufnahme in den WfbM, die, ausgehend von ihrer schulischen Laufbahn und ihres Leistungsvermögens sowie ihrer familiären Herkunft, als lernbehindert oder sozial benachteiligt bezeichnet werden. Sie waren vor der Jahrtausendwende anscheinend nur vereinzelt in den WfbM anzutreffen, sie galten hier als unterfordert. Diese Beschäftigten zeigen nicht den in der Behindertenhilfe gewohnten Habitus, sie wurden nicht in der Behindertenhilfe sozialisiert, und

sie verdeutlichen Stärken und Probleme die bei klassisch geistig- oder seelisch behinderten Beschäftigten ungewohnt sind. Hinsichtlich ihres Leistungsvermögens werden viele im Grenzbereich zur geistigen Behinderung und hinsichtlich ihrer psychischen Probleme werden einige im Vorfeld von seelischer Behinderung gesehen. Ihre Problematik entzieht sich aufgrund ihrer Komplexität den heute dominierenden normativen und kategorialen Diagnosekriterien von geistiger Behinderung und psychischer Krankheit.

Der Entwicklung in WfbM habe ich mich von 2009 bis 2012 in einer bundesweiten Studie (Wüllenweber 2012) zugewandt, deren Konzept kurz vorgestellt werden soll:

Zielsetzung und Durchführung des Projektes

Das Projekt gliederte sich in mehrere Schritte:

1. Im quantitativen Untersuchungsteil mit einer schriftlichen Befragung haben wir alle WfbM in den Bundesländern Sachsen-Anhalt, Sachsen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern mit einem umfangreichen Fragebogen angeschrieben. Diese Bundesländer wurden von uns ausgewählt, da sie hinsichtlich Größe, Regionalstruktur, Historie und Wirtschaftskraft ein passendes Bild der gesamten Bundesrepublik repräsentieren.
2. Im qualitativen Untersuchungsteil wurden, neben Fallstudien und der Erhebung von diversen Gutachten, Diagnosen und Berichten, in insgesamt siebzehn WfbM so genannte problemzentrierte Interviews mit 38 Beschäftigten aus diesem Personenkreis und mit 32 Fachkräften (Gruppenleitungen, Psychologen Sozialdienste, Werkstattleitungen) durchgeführt.
3. Über die empirische Erhebung hinaus wurden verschiedenste konzeptionelle Vorschläge entwickelt.

Die Forschung und die Entwicklung von konzeptionellen Vorschlägen erfolgten jeweils auf vier verschiedenen Ebenen:

1. Strukturell-systemische Ebene
2. Ebene der sozialen Rehabilitation
3. Ebene der beruflichen Rehabilitation
4. Personelle Ebene

Auf die Darstellung der theoretischen und methodischen Zugänge des Projektes verzichte ich an dieser Stelle aus Platzgründen.

Vorstellen von ausgewählten Forschungsergebnissen

A. Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen

Nach Einschätzung der Fachkräfte in den WfbM wurden ca. 20% der Beschäftigten in den Berufsbildungsbereichen und mehr als 9% der Gesamtbelegschaft der Beschäftigten in den WfbM diesem Personenkreis zugeordnet. Damit bilden lernbehinderte und sozial benachteiligte Beschäftigte nach den Menschen mit geistiger und mit seelischer Behinderung die drittgrößte Personengruppe in den WfbM.

Die Verteilung der Geschlechter entspricht mit ca. 60% männlichen und ca. 40% weiblichen Beschäftigten aus diesem Personenkreis in etwa der generellen Verteilung zwischen männlichen und weiblichen Beschäftigten in den WfbM. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes divergiert mit 43% in Hamburg und 4% in Sachsen erwartungsgemäß sehr stark.

Die Zahl der Aufnahmeablehnungen durch die Kostenträger in den zuständigen Fachausschüssen wird in der Praxis als sehr hoch diskutiert. Unsere Ergebnisse zeigen, dass drei von vier Aufnahmen unproblematisch verlaufen. Im Durchschnitt bekundeten die WfbM nur 0,9 Ablehnungen pro WfbM in den Jahren 2006-2009, wobei der Anteil mit 1,3 Ablehnungen in Bayern am höchsten und mit 0,6 Ablehnungen in Sachsen-Anhalt am niedrigsten angegeben wurde.

Hinsichtlich des Arbeitsverhaltens wurden v.a. Pünktlichkeit, Ausdauer und Verlässlichkeit sowie Konfliktfähigkeit, Einordnung in die Gruppe und das Einhalten von Regeln kritisch von den Fachkräften bewertet.

B. Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen

Neben den bereits oben erwähnten problemzentrierten Interviews mit Beschäftigten und Fachkräften beruhte die Datenerhebung der qualitativen Untersuchung auf der Darstellung von Fallbeispielen und diversen Gutachten und Diagnosen.

1. Ausgewählte Ergebnisse auf der strukturell systemischen Ebene

Zunächst ist festzustellen, dass, wie mitunter befürchtet, keine Anhaltspunkte für eine Verdrängung von schwerer behinderten Personen aus den WfbM aufgrund der Aufnahme dieses Personenkreises gefunden werden konnten.

Ein kritisches Bild musste hinsichtlich der Qualität und der Verwendung eines Teils der erstellten Diagnosen und Gutachten gezeichnet werden. Hinsichtlich der Qualität zeigten sich nicht wenige Diagnosen eher als „Pi-Mal-Daumen-Diagnosen“, hinsichtlich der Verwendung der Gutachten zielten viele vornehmlich auf die Versorgung der Beschäftigten. Eine größere Gruppe der Diagnosen können als diffus charakterisiert werden, wie beispielsweise „emotionale Minderentwicklung“, „Lernbehinderung am Rande der geistigen Behinderung“, „starke Lernbehinderung und zusätzlich geistige Behinderung“, „Minderbelastung und Verhaltensprobleme“, „Hyperaktivität und Minderbegabung“, u.v.m. Zudem ist mit starken regionalen Unterschieden die Tendenz erkennbar, den Personenkreis mit folgenden Diagnosen zu belegen: Fetales Alkoholsyndrom, Borderline-Persönlichkeitsstörung, Traumatisierung, Bindungsstörung. Auch wenn unstrittig erscheint, dass solche Diagnosen bei einem Teil der Personen zutreffend erscheinen, ist die Tendenz zu einer Generalisierung als fachlich prekär abzulehnen.

Kein interviewter Beschäftigter kam aus eigenem Antrieb in die WfbM, im Vordergrund stand die Erstinitiative v.a. durch die Arbeitsagentur, Förderschulen, Eltern und gesetzliche Betreuer.

Heterogen und widersprüchlich zeigte sich die Vielfalt der Bezeichnungen für den Personenkreis: unfachliche und bewertende Formulierungen wie Die jungen Wilden, Grenzgänger, Systemsprenger, LB+ (Lernbehinderte plus), JunEr+ (Junge Erwachsene plus) dominieren die Praxisdiskurse.

Nach den Ergebnissen kommen nicht generell die Schüler der Förderschulen für Lernhilfe zunehmend in die WfbM, vielmehr haben wir belastbare Erkenntnisse dazu gefunden, dass es sich um die leistungsschwachen Schüler und um diejenigen im Grenzbereich zu einer geistigen Behinderung handelt.

2. *Ausgewählte Ergebnisse auf der Ebene der sozialen Rehabilitation*

Wir konnten drei zentrale Probleme der Beschäftigten analysieren:

1. Verunsicherung wurde als erstes zentrales Problem der Beschäftigten aus dem Personenkreis expliziert. Diese Verunsicherung ergibt sich durch die in diesem Zusammenhang erstmals gestellten Diagnosen, v.a. in der Anfangsphase durch die Beschäftigung in der WfbM an sich, die Konfrontation mit behinderten Menschen, die den meisten unbekannt waren, und die damit antizipierte eigene Stigmatisierung. Bemerkenswert erscheint der Umstand, dass keiner der

befragten Beschäftigten die Tätigkeit in der WfbM nach außen selbstbewusst vertritt, alle wählen die „eingeweihten“ Personen im privaten Umfeld gezielt aus, ansonsten werden teilweise höchst kreative Ablenkungen bekundet, wie z.B. man arbeite für eine Fremdfirma in der WfbM.

2. Als zweites zentrales Problem wurde die Perspektivlosigkeit, v.a. als Erleben von Ausweglosigkeit, die WfbM nicht wieder verlassen zu können, identifiziert. Den Beschäftigten ist zumeist bewusst, dass die Beschäftigung in einer WfbM nicht förderlich für eine Bewerbung auf einen „normalen“ Arbeitsplatz ist.
3. Eine dritte zentrale Problematik zeigte sich im Erleben von Fremdbestimmung und mangelnder Autonomie u.a. gegenüber den Fachkräften der WfbM und der Arbeitsagentur. Sie reflektieren, dass andere Personen und Dienste über ihr Leben entscheidende Macht haben.

Zusammengefasst verstärken diese Problemlagen sich gegenseitig und bedingen das Risiko einer Identitätskrise.

Die Beschäftigten in WfbM aus diesem Personenkreis zeigen, im Vergleich zu klassischen Beschäftigten, bemerkenswerte Stärken, z.B. in der Motorik, im Verbalisierungsvermögen, der Auffassungsgabe, der Schnelligkeit, der zeitlichen- und räumlichen Orientierung und teilweise auch in den Umgangsformen und den Kulturtechniken. Umgekehrt zeigen sich gehäuft Einschränkungen in der Motivation, der Ausdauer, der Konzentration und Zuverlässigkeit.

Die interviewten Beschäftigten aus dem Personenkreis zeigten zumeist große Zufriedenheit mit den WfbM, die sich jedoch erst mit der Verweildauer einstellt. Hierbei wurden die gute Atmosphäre und die Beziehung zu den Fachkräften besonders betont. Unzufriedenheit wurde hinsichtlich der Arbeitsangebote, der Arbeitsabläufe, der Entlohnung und der mangelnden Vorbildfunktion mancher Fachkräfte deutlich.

Die Zusammenarbeit zwischen den Beschäftigten aus diesem Personenkreis mit klassisch geistig behinderten Beschäftigten wird in den Praxisdiskursen sehr kritisch benannt. In den Interviews mit Fachkräften wurden neben diversen Problemen, wie ärgern, ausnutzen, belästigen usw. auch diverse Chancen deutlich, die vielleicht zu wenig gesehen werden, wie, z.B. voneinander lernen, eingehen von Freundschaften.

Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Untersuchung der Beziehungsgestaltung zwischen den Beschäftigten aus diesem Personenkreis und den Fachkräften gelegt.

In allen Interviews mit Beschäftigten und Fachkräften wurde deren Bedeutung thematisiert. Es zeigte sich ein zentrales Interesse und auch die Fähigkeit der Beschäftigten Beziehungen aufzunehmen. Aufgrund vieler Konflikte gestalten sich diese Beziehungen jedoch für Fachkräfte mitunter belastend und fachlich überfordernd.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt bezog sich auf die Typologisierung des Personenkreises unter verschiedenen Blickwinkeln. Wir konnten diesbezüglich vier Typen differenzieren:

- der provokant-herausfordernde Typ: dieser Typ wird in den Praxisdiskursen zu meist mit diesem Personenkreis generell gleich gesetzt.
- der verunsichert-belastete Typ: anscheinend drohen die Belastungen vieler Beschäftigter aus diesem Personenkreis übersehen zu werden, weshalb dieser Typ kaum thematisiert wird.
- der verwöhnt-unzufriedene Typ: diesen Typ fanden wir v.a. bei männlichen Beschäftigten mit Migrationshintergrund
- der angepasst-unauffällige Typ.

3. *Ausgewählte Ergebnisse auf der Ebene der beruflichen Rehabilitation*

Die Chancen zu einer Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt werden bei diesem Personenkreis von den Kostenträgern offensiv betont, von den Fachkräften in den WfbM hingegen defensiv wahrgenommen und verfolgt. Neben verschiedenen anderen Aspekten konnten an vier Fallbeispielen komplexe psychische und soziale Hemmfaktoren für eine Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt sogar bei solchen Beschäftigten aufgezeigt werden, die von ihrer Motivation, ihrem Sozialverhalten und ihren Fähigkeiten nach Ansicht aller beteiligten Fachkräfte und der Beschäftigten selbst hierfür geeignet erschienen.

Hinsichtlich der Arbeitsangebote in den WfbM verdeutlichten die Gruppenleitungen wenig Überzeugung hinsichtlich der Passung ihrer Arbeitsangebote. Wenn jedoch Gruppenleiter von ihren eigenen Angeboten nicht überzeugt sind, kann dies auf Beschäftigte schwerlich motivierend wirken.

Zudem zeigte sich das Handlungsmuster von Gruppenleitungen, den Beschäftigten aufgrund von Arbeitsverweigerung oder Demotivation bessere Angebote anzubieten. Das verhängliche Ziel hierbei ist, durch bessere oder eingeforderte Arbeitsangebote mehr Motivation zu bewirken.

4. *Ausgewählte Ergebnisse auf der Personelle Ebene*

Auf der personellen Ebene zeigten sich vielfältige Belastungen und Überforderungen v.a. der Gruppenleitungen im Umgang mit den Beschäftigten aus diesem Personenkreis.

Verschiedenste kritische Denk- und Handlungsmuster der Fachkräfte konnten aufgezeigt werden, so z.B. die naive Vorstellung man müsse einfach nur mehr Zeit haben.

Literatur

Ernst Wüllenweber (2012): „Aber so richtig behindert, wie die hier so tun, bin ich nicht, ich bin eigentlich normal.“ Chancen und Probleme von lernbehinderten und sozial benachteiligten jungen Erwachsenen im Rahmen von WfbM. (leider ausverkauft)

Carsten Goebell & Angelika Thäle

Gibt es eine veränderte Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung? - Erfahrungen aus der Praxis

In diesem Beitrag wollen wir mit Blick auf unsere Praxis im Förderzentrum und im gemeinsamen Unterricht in Berlin der Frage nachgehen, inwieweit sich die Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den letzten Jahren verändert hat. Sind auch bei uns die oft vermuteten Tendenzen zu erkennen, dass Kinder und Jugendliche, welche im Schulsystem keinen anderen Platz finden, verstärkt an der Schule für Geistigbehinderte „landen“? Gibt es spezifische Entwicklungen und Verschiebungen im inklusiven Setting? Hierzu möchten wir Beobachtungen aus unserer Praxis darstellen, welche gewiss keinen Allgemeinheitsanspruch geltend machen können, doch möglicherweise Ideen für weiterführende Überlegungen geben. Betrachtet man die Berliner Schulstatistik, fällt zunächst auf, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugenommen hat.

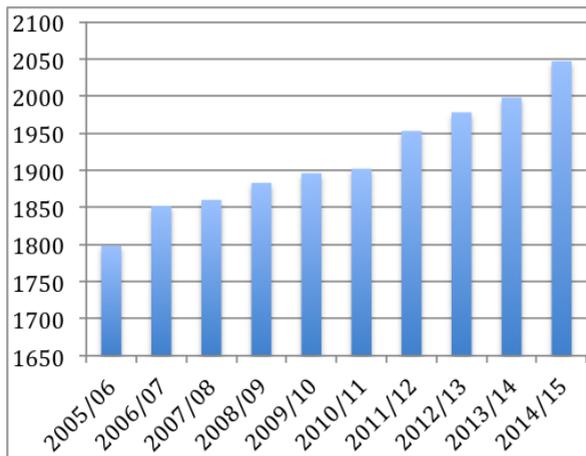


Abbildung 1: Anzahl der Schüler insgesamt mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den Schuljahren 2005/06 bis 2014/15
(vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2015: 48)

Dieser Anstieg steht möglicherweise im Zusammenhang mit einem veränderten Rahmen für sonderpädagogische Diagnostik und Förderung durch die Neustrukturierung der Schulanfangsphase (seit 2004), die im Berliner Schulgesetz (2004) als vorrangig genannte und nunmehr zunehmende gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen sowie die Berliner Schulstrukturreform (2010).

In der Berliner Sonderpädagogik-Verordnung heißt es, dass bei Schülerinnen und Schülern mit den vermuteten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung ein Feststellungsverfahren „in der Regel vor dem Aufrücken in Jahrgangsstufe 3“ durchgeführt werden soll (vgl. § 31, Soped-VO 2005). Es ist unser Eindruck, dass aus schulpragmatischer Sicht daher in den ersten beiden Grundschuljahren -und nicht nur dann- bei diagnostischen Entscheidungen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verstärkt als eine Alternative in Erwägung gezogen wird, um für Kinder mit einem erhöhten Unterstützungsbedarf im Schulalltag die benötigten personellen Ressourcen¹ zu erhalten. Diese Gefahr einer vermehrten Etikettierung im Zuge einer inklusiven Schulentwicklung wurde bereits früh von Hans Wocken als „Junktum zwischen Bedarfsdiagnose und Ressourcenzuweisung“ (Wocken 1996: 34) beschrieben.

In den folgenden beiden Abschnitten möchten wir zunächst getrennt die Eindrücke an unseren jeweiligen Schulen darstellen bevor wir zum Schluss zusammenfassend auf die leitende Frage dieses Beitrages zurückkommen.

Zur Entwicklung an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

In den Jahren 2012 und 2015 wurde an der Helene-Haesler-Schule, einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Berlin, auf Initiative der Fachkonferenz Kommunikation/Deutsch eine Lehrerbefragung bezüglich der Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Diese informelle und nichtstandardisierte Befragung basierte auf dem Curriculum Lesen und Schreiben von Schurad und Kollegen (2004) und brachte interessante Ergebnisse zu Tage. Es wurden vor allem die Lesefertigkeiten in Bezug auf den erweiterten Lesebegriff (vgl. Dönges 2007) erfragt.

Die Schülerinnen und Schüler der oberen Klassen (Ober- und Abschlusstufen; n=68) verteilten sich zu jeweils ungefähr einem Drittel auf die Lesefertigkeiten „Sätze und

¹ Die Zumessung von Personal (Doppelsteckung) ist mit acht zusätzlichen Lehrerstunden pro Woche für eine Schülerin/einen Schüler mit dem FSP Geistige Entwicklung oder Autismus weitaus höher als die Ausstattung für Kinder und Jugendliche mit anderen Förderbedarfen. Da schwankt die Ausstattung mit zusätzlichem Personal zwischen 1,5 und 3 Stunden pro Schüler_in/Woche.

Texte lesen“, „Buchstaben, Silben, Wörter und Ganzwortlesen (Wortgestaltlesen)“ sowie „Situations-, Bilder- und Symbollesen“. Diese Befragung will nur einen

groben Überblick geben und diene vor allem der Erstellung eines schulinternen Lesecurriculums, zeigt aber auch, dass sich die Schülerschaft in drei Gruppen gliedern lässt. Die Ergebnisse von 2015 sind mit den früheren von 2012 vergleichbar.



Abbildung 2: Die Schülerschaft der Helene-Haeusler-Schule, Berlin (GE) am Beispiel der Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 8 – 12 (Ober-, Abschlussstufe; n = 68, Mai 2015)

In der Berliner Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SopädVO, 2005) werden in § 16 (Sonderpädagogische Förderung bei einer Mehrfachbehinderung, Förderstufen) die sogenannten Förderstufen beschrieben, die in der sonderpädagogischen Diagnostik vergeben werden, um die besondere Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer oder mehrfacher Behinderung zu beschreiben. In der Praxis an der Helene-Haeusler-Schule gehört ca. ein Drittel dieser Gruppe an, was genau dem Umfrageergebnis der Lesefertigkeiten des „Situations-, Bilder- und Symbollesens“ entspricht. Nach den Einteilungen der ICD-10 entspricht das der schweren und schwersten geistigen Behinderung (vgl. WHO 2005). Bei der Bayern-Umfrage (vgl. Wagner, Ratz und Dworschak in diesem Band) wurde ebenso ein Drittel (29,5 %) dieser Gruppe zugeteilt. Ähnlich verhält es sich mit den anderen beiden Gruppen (ICD-10: „mittelgradige geistige Behinderung“; in Bayern 36,3 % sowie die „leichte geistige Behinderung“; in Bayern 33,2 %). Ob der Vergleich dieser Einteilung der ICD-10 und der Ergebnisse aus Bayern mit der Leseumfrage an einer Berliner Förderschule zulässig ist, lässt sich hier nicht klären. Interessant ist

jedoch die durchgehende „Dreiteilung“ der Schülerschaft, die zumindest an der Helene-Haeusler-Schule in den letzten Jahren konstant geblieben ist.

Dem gegenüber stehen jedoch die Erfahrungen und Einzelfälle, welche diese Regel zu durchbrechen scheinen. So gibt es an der Helene-Haeusler-Schule pro Klasse mindestens eine Schülerin oder einen Schüler mit Förderschwerpunkt Emotionale/ Soziale Entwicklung oder Förderschwerpunkt Lernen. Häufig handelt es sich dabei um Quereinsteiger, die schon verschiedene Schulen und Schularten durchlaufen haben. Eine Diagnostik gestaltet sich aufgrund der Verhaltensprobleme oft als sehr schwierig. Je länger sie an dieser Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind, desto schwieriger erscheint eine Rückkehr an andere allgemeine Schulen oder Förderschulen. Die Heterogenität der Klassen wird dadurch extrem groß: vom Schüler mit schwerster Behinderung bis zum verhaltensauffälligen Schüler mit FS Lernen, was sich letztendlich auch auf die Arbeitsbelastungen der Pädagogen auswirkt.

Es gibt immer wieder einzelne Schülerinnen und Schüler, die eine regelrechte „Schulodyssee“ durchlaufen, deren sonderpädagogische Diagnostik sehr spät erfolgt und deren Schulbiografie durch große Unklarheiten geprägt ist. Es lässt sich dann häufig nicht mehr nachvollziehen, warum und auf welcher diagnostischen Grundlage in jungen Jahren bestimmte pädagogische und sonderpädagogische Entscheidungen gefällt wurden. Die nachschulischen Perspektiven dieser Jugendlichen sind dann aufgrund eines fehlenden Schulabschlusses häufig schlecht.

Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die in der sonderpädagogischen Diagnostik im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung liegen, heute direkt dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben werden und dass ihnen in der Folge davon vermutlich auch Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten verwehrt werden.

Zur Schülerschaft im gemeinsamen Unterricht

Das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung wird an der Schule an der Jungfernheide, einer Integrierten Sekundarschule in Berlin-Spandau, seit über fünfzehn Jahren realisiert. Die Schule nahm bereits am ersten Schulversuch zur Integration von geistig- und schwermehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I Ende der 1990er Jahre teil.

Im Gegensatz zur eher vereinzelt Integration von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den Anfangsjahren des gemeinsamen Unterrichts, wird die Schule heute diesbezüglich sehr nachgefragt und es werden bis zu sechs Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung pro Jahrgang aufgenommen.

Mögliche Ursachen für die gestiegene Nachfrage liegen - neben einer zunehmenden Regelmäßigkeit inklusiver Beschulung und einem guten „inklusive Ruf“ der Schule - auch in einem anderen Bereich: Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist insbesondere im Bezirk Spandau in den letzten Jahren rasant angestiegen. Dieser Anstieg erfolgte zeitgleich mit einem zu beobachtenden sozialen Abstieg des Bezirks aufgrund der negativen Auswirkungen von Prozessen der Gentrifikation. Im Bericht „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ (2013) wird von einer „Peripherisierung von Armut, also einer Verlagerung der räumlichen Schwerpunkte urbaner Armutskonzentration weg von den innerstädtischen Altbauquartieren und hin zu den Rändern der Stadt“ gesprochen (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt 2013: 58). Dies trifft in hohem Maße auf den Berliner Randbezirk Spandau zu.

In der Schule an der Jungfernheide lernen zunehmend Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, welche aus sogenannten sozial schwachen Familien kommen. Die Problemlagen dieser Familien beziehen sich nicht nur auf einen geringen sozio-ökonomischen Status, sondern sind gekennzeichnet durch eine distanzierte Einstellung der Eltern gegenüber Bildungsangeboten und -institutionen. Hier könnte im Vergleich zu den (bildungspolitisch) engagierten Eltern von Kindern mit Behinderungen, welche die Anfangsjahre integrativer Beschulung dominierten, von einer „veränderten Elternschaft“ gesprochen werden.

Die „neuen“ Schülerinnen und Schüler, deren kognitive Fähigkeiten oft im Grenzbereich zum Förderschwerpunkt Lernen eingeschätzt werden, haben zumeist keine frühe pädagogische oder therapeutische Förderung erhalten. Ihre Lernrückstände im Vergleich zu Gleichaltrigen sind so umfassend, dass einerseits ein erfolgreicher (Förder-) Schulabschluss unerreichbar erscheint und andererseits die Lernentwicklungen der Jugendlichen bei einer einsetzenden gezielten intensiven Unterstützung und Förderung kaum vorhersagbar sind. Dies führt (noch) im Einzelfall zu einer veränderten Zuweisung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung, welche auf Zeit erfolgt und nach ca. zwei Jahren noch einmal zur Disposition gestellt wird.

An der Schule an der Jungfernheide zielt diese veränderte Diagnostikpraxis vor allem auf eine besondere Gruppe von Mädchen aus bildungsfernem und patriarchal geprägtem Umfeld mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Diese Schülerinnen absolvierten häufig im Herkunftsland ihrer Familie die ersten Schuljahre. Die bereits dort auftretenden Schwierigkeiten im Lernen wurden zumeist nicht dokumentiert. Aufgrund von Migrations- oder Fluchterfahrungen weist ihr weiterer Schulbesuch zumeist große Lücken auf. In den ersten Schuljahren in Deutschland wird dann das Ausmaß der allgemeinen Lernschwierigkeiten häufig nicht erkannt und vor allem der langsamer verlaufende Zweitspracherwerb als Hürde für das Lernen betrachtet. Als pragmatische Lösung wird die Benotung der Schülerinnen in den zentralen

Unterrichtsfächern aufgrund der geringen Deutschsprachkenntnisse ausgesetzt, jedoch ihr Bedarf an spezifischen Fördermaßnahmen nicht erkannt. Diese „Grenzgängerinnen“, welche auch familiär keinen Rückhalt für ihre Schulausbildung erleben, sind in hohem Maße gefährdet, keine adäquate Unterstützung beim Lernen zu erhalten.

Zusammenfassung

Aus unseren Beobachtungen lassen sich weniger Rückschlüsse auf eine veränderte Schülerschaft als vielmehr auf eine veränderte diagnostische Praxis ziehen. Diese betrifft nicht allein eine „Versorgungsdiagnostik“ mit dem Ziel, für schwer zu beschulende Kinder und Jugendliche zusätzliche Ressourcen bereitzustellen, sondern es zeigt sich unserer Meinung nach darin auch eine Hilflosigkeit, für bestimmte umfassende Problemlagen passende Kategorien der Hilfe und Unterstützung zu finden.

Die Herausforderungen einer differenzierenden Diagnostik liegen u.a. darin, den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von Analphabetismus aufgrund fehlenden Schulbesuchs und wesentlichen (Sprach-)Lernschwierigkeiten abzugrenzen. Außerdem müssen eine bruchstückhafte bzw. unterbrochene Schulzeit, fehlende Frühfördermaßnahmen, häufige Schul- und Institutionenwechsel mit berücksichtigt sowie Entscheidungen, die sich allein an der Schullandschaft vor Ort ausrichten, kritisch hinterfragt werden.

Bezüglich der ansteigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellte Klauß fest, dass diese auch mit einer stärkeren Orientierung der Schulen an Leistungsstandards zu tun haben könnte (vgl. Klauß 2013: 12). Die Zunahme an „Spätdiagnostizierten“ und die zeitlich begrenzte Zuschreibung des Förderbedarfes im inklusiven Setting unterstreichen diese Vermutung.

Im Schulalltag wird deutlich, dass aufgrund der neuen diagnostischen Zuordnungen vor allem didaktische Herausforderungen entstehen hinsichtlich der Gestaltung von angemessenen Bildungsangeboten für die genannten Schülergruppen sowohl im Förderzentrum als auch im gemeinsamen Unterricht.

Literatur

- Dönges, C. (2007): Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2007, 9, 338-344.
- Klauß, T. (2013): Sonderschüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Warum nimmt ihre Zahl zu? In: Lernen konkret, H. 2, 9-12
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2004): Schulgesetz für das Land Berlin. <http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php> [Stand: 16.05.2016]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2005): Sonderpädagogikverordnung (SopädVO) Berlin. <http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?ld=51368> [Stand:16.05.2016]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015): Blickpunkt Schule. Schuljahr 2014/2015. https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2014_15.pdf [Stand:16.05.2016]
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt (2013): Bericht Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2013. http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/de/2013/index.shtml [Stand:16.05.2016]
- Schurad, H., Schumacher, W., Stabenau, I., Thamm, J. (2004). Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. Oberhausen: Athena.
- WHO - World Health Organization (2005). International classification of diseases and health related problems: ICD-10 (2nd ed.). Geneva.
- Wocken, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik., H. 1, 34-38.

Tobias Bergold

Yes we can? –

Menschen mit besonderem Assistenzbedarf in der Tagesförderstätte

1. Vorstellung der Einrichtung

a. Das Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e.V.

Die Hinterländer Werkstätten sind Teil des Lebenshilfewerkes Marburg-Biedenkopf e.V. Das Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e.V. ist ein verlässlicher Ansprechpartner für Menschen mit Behinderungen, deren Angehörigen, Behörden sowie Industrie, Handel und Handwerk. An verschiedenen Standorten unterhält das Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e.V. Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, mit dem Ziel der Eingliederung in das Arbeitsleben und in die Gesellschaft. Es bietet individuelle berufliche Bildung, Förderung und Beschäftigung. Im Lebenshilfe Wohnverbund finden sich differenzierte und dezentrale Lebensmöglichkeiten vom stationären bis hin zum Ambulant Unterstützten Wohnen, das sowohl Wohngemeinschaften, Apartments sowie Einzelwohnsettings umfasst. Abgerundet werden die Angebote durch den Bereich der Offenen Hilfen mit Familienlastendem Dienst, Pflegedienst und Freizeitzentrum.

Das Einzugsgebiet des Lebenshilfewerkes Marburg-Biedenkopf e.V. umfasst den gesamten Landkreis Marburg-Biedenkopf.

b. Die Hinterländer Werkstätten

In den Hinterländer Werkstätten werden ca. 215 Menschen mit vorwiegend geistiger Behinderung sowie komplexen Behinderungsbildern beschäftigt.

Die Angebotspalette gliedert sich auf in den Arbeitsbereich der Werkstatt (Werkstattstatus), in den Berufsbildungsbereich, in Begleitende Maßnahmen sowie in die Tagesförderstätte. Viele der Beschäftigten sind nicht mehr in den eigentlichen Räumlichkeiten der Hinterländer Werkstätten tätig sondern befinden sich auf Außenarbeitsplätzen oder eine Außenarbeitsgruppe (in Firmen integriert oder ein Dorfladen).

Die Beschäftigten in der Tagesförderstätte bekommen nicht den Werkstattstatus zugesprochen, haben also keinen Anspruch auf Lohn, Urlaub und Sozialversicherung (hierzu später mehr).

Der Vortrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Art der Beschäftigung eine Tagesförderstätte anbieten kann und an welchen Stellen auch Grenzen der Beschäftigungsmöglichkeiten gegeben sind oder entstehen. „Welche individuellen Anpassungen sind vom System aber auch vom Nutzer nötig möglich und sinnvoll?“ - Diese Frage kennzeichnet den Rahmen, den alle Beteiligten bei der Prüfung verschiedener Settings im Auge haben müssen.

2. Die Tagesförderstätte der Hinterländer Werkstätten

In den Tagesförderstätten der Hinterländer Werkstätten werden aktuell 24 Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen betreut. Die meisten Besucher_innen werden in einem eigenen Gebäude in unmittelbarer Nachbarschaft zur Werkstatt betreut, 3 Besucher_innen sind in Übergangsgruppen in die Werkstatt beschäftigt.

Der Betreuungs Schlüssel liegt regelhaft bei 1:3, für einen Besucher gibt es eine Sondervereinbarung mit dem Leistungsträger – hier können wir aktuell einen 1:1 -Betreuung anbieten (hierzu später mehr).

Das Raumkonzept in dem 2014 bezogenen Neubau der Tagesförderstätte umfasst 4 Gruppenräume, die als stabile Basis zur Angebotsgestaltung dienen. Daneben gibt es Funktionsräume wie Pflegebad, Entspannungsraum, Multifunktionsfoyer (für gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen), reizfreie Räume und ein Außengelände, das mit verschiedenen Schaukeln und einem kleinen barrierefreien Außentrampolin ausgestattet ist. Aktuell sind drei Gruppenräume voll ausgelastet, der vierte Raum steht für die Einzelbetreuung zur Verfügung.

3. Das Angebotsspektrum in der Tagesförderstätte

Die Tagesförderstätten der Hinterländer Werkstätten wurden lange Zeit von zwei Grundideen geprägt: Zum einen folgten die Angebote den klassischen Zielrichtungen „Tagesstruktur“, „Entspannungsangebote“, „Entwicklungen in der Lebenspraxis“, zum anderen befanden sich die Räumlichkeiten bis 2014 im Gebäude der Werkstatt, so dass Übergänge in die Arbeitsgruppen ortsnahe erprobt und angebahnt werden konnten. Auch gab und gibt es zwei Übergangsgruppen, in denen Arbeitsgänge erprobt werden, aber weiterhin die klassischen Elemente angeboten werden.

Da die Raumkapazitäten auf Grund steigender Belegungszahlen an ihre Grenzen gestoßen sind, wurde eine neue Tagesförderstätte, in unmittelbarer Nachbarschaft

zur Werkstatt, errichtet. Im Kontext der politischen Entwicklungen ging damit die Frage einher, wie Teilhabe und inklusive Aspekte zukünftig gelebt werden können und wie sich die Tagesförderstätte aufstellt.

Auf der Politik- und Verbandsebene wird immer wieder deutlich, dass Besucher_innen der Tagesförderstätte in der Inklusionsdebatte kaum vorkommen und nur eine sehr kleine Lobby haben. Deswegen wurde die Entscheidung getroffen, das Angebot unter den Gesichtspunkten „Arbeit für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf“, „Bildung“ und „Sozialraumorientierung“ neu zu gestalten und mit den bestehenden Angebotsmodulen zu verbinden. Zu diesem Zweck wurde eine Projektgruppe installiert, die ein Konzept und konkrete Angebote ausarbeitet.

Neben diesen Bausteinen und Ausrichtungen gibt es verstärkt Anfragen von Menschen für diesen Bereich, die einen speziellen Bedarf haben. Immer wieder wird die Frage zum Thema, welche Bedürfnisse das System Tagesförderstätte bedienen kann und wo die Grenzen der Machbarkeit sind. Was die als „Grenzgänger_innen“ oder „Junge Wilde“ gelabelten Mitarbeiter_innen für den Werkstattbereich sind, sind die Besucher_innen mit extrem individualisiertem Betreuungsbedarf für die Tagesförderstätten der Hinterländer Werkstätten.

4. Intensivbetreuung in der Tagesförderstätte anhand eines Praxisbeispiels

a. Hintergrund

Im Jahr 2011 wurde seitens des Gesundheitsamtes eine Aufnahmeanfrage an für einen jungen Mann herangetragen, der in einer benachbarten Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung betreut wurde. Er war zu dem damaligen Zeitpunkt 16 Jahre alt. Die Betreuung war so intensiv geworden, dass zwei Personen eingesetzt werden mussten (2:1). Aufgrund verschiedener Entwicklungen und Gegebenheiten konnte die Schule eine weitere Beschulung nicht mehr anbieten (die näheren schulinternen Hintergründe und Entscheidungslinien werden im Folgenden nicht weiter betrachtet).

b. Historie und Abbrucherfahrungen

Der betreffende junge Mann, im weiteren Verlauf als „Herr C.“ benannt, leidet an der Stoffwechselerkrankung Phenylketonurie. Das Krankheitsbild wurde bei der Geburt des Herrn C. nicht erkannt, infolgedessen wurde er nicht nach den erforder-

lichen diätischen Richtlinien ernährt. Es kam zu körperlichen sowie vor allem neurologischen Schädigungen, die eine sehr stark ausgeprägte geistige Behinderung mit sich brachten. Herr C. kann laufen, hat allerdings Unsicherheiten bei unklarer und unebener Struktur. Auf ebener Fläche, in gewohntem Umfeld agiert er sehr agil, kraftvoll und auch gezielt. Er spricht nicht, das passive Sprachverständnis wird auf das eines Kleinkindes geschätzt.

Bis zur Pubertät besuchte Herr C. die oben benannte Schule. Die Beschulung und Betreuung, wurde Berichten zufolge, ohne nennenswerte Besonderheiten geleistet.

Im Verlaufe der Pubertät entwickelte Herr C. Aggressionen und Kräfte, die eine Krisenintervention in Form einer Unterbrechung der Beschulung und medikamentöser Einstellung erforderlich machten. Im Vorfeld war es zu massiven Übergriffen gegenüber Lehrer_innen und Mitschüler_innen gekommen.

Der Wiedereinstieg erfolgte durch die Betreuung mit zwei männlichen Assistenten in einem gesonderten Raum. Ziel war ein sukzessives Wiedereingliedern in den Klassenverbund.

Das Vorhaben scheiterte. Herr C. konnte die Schule nicht mehr besuchen. Die Freizeit verbrachte er in der Familie. Unterstützung bekam die Familie von zwei Assistenten, die an drei Nachmittagen pro Woche Freizeitgestaltung angeboten haben. In der Folge kam es zu einer Hilfeplankonferenz, die breit aufgestellt war (Eltern, Schule, Gesundheitsamt, überörtlicher Sozialhilfeträger, Hinterländer Werkstätten). Die Anfrage an die Hinterländer Werkstätten beinhaltete die Möglichkeit eines Betreuungsangebotes zur Entlastung der Familie. Zentral bei den Lösungsansätzen war die enge Verhaftung des Herrn C. in der Familie, so dass ein Übergang in eine Komplexeinrichtung ausschied.

In dieser Konferenz wurde ein Praktikum in den Tagesförderstätten der Hinterländer Werkstätten vereinbart, dass eine mögliche Realisierung hinsichtlich folgender Fragestellungen prüfen sollte:

- Zielsetzung für Herrn C.: kann im Rahmen der Tagesförderstätte für ihn ein sinngebendes Angebot geschaffen werden?
- Sammeln von Fähigkeiten, Bedürfnissen und Vorlieben Herrn C.
- Personelles Setting: Welche Ausstattung muss hier gestellt werden?
- Raumsetting: welche Räumlichkeiten müssen vorgehalten werden?
- Zeitrahmen: Vollzeit oder Teilzeit?
- Aggressionen: Sind andere Besucher_innen in einem nicht zu akzeptierenden Maße in ihrem Besuch der Tagesförderstätte beeinträchtigt?

- Arbeitsschutz: Kann das Betreuungspersonal ausreichend vor körperlicher Gewalt und psychischer Belastung geschützt werden?

Das Praktikum wurde über drei Wochen in einem zu diesem Zeitpunkt nicht genutzten Raum in der alten Tagesförderstätte durchgeführt. Der Raum war in den Werkstattkomplex integriert, so dass es viele Begegnungen im Haus mit anderen Menschen gab. Die Betreuung fand nur morgens statt und wurde von zwei Betreuern erbracht, die Herr C. sehr gut kannte (kein Personal der Hinterländer Werkstätten). Nach dem Praktikum kam es zu einer Auswertung hinsichtlich der Machbarkeit der Betreuung.

c. Machbarkeitsprüfung

Das Praktikum hatte einen tendenziellen Verlauf. Während Herr C. in der ersten Woche interessiert zurückhaltend aufgetreten war, änderte sich sein Verhalten hin zu körperlichen Attacken sowie verbal lauten Ausbrüchen, deren Ursachen sich Außenstehenden nicht erschlossen. Diese Verhaltensweisen waren allerdings nicht so massiv, dass sie ein direktes Ausschlusskriterium darstellten.

Die Auswertung ergab folgende Einschätzung:

- Zielsetzung der Betreuung: Die Tagesförderstätte kann inhaltlich ein Angebot machen, dass Herrn C. entspricht. Es muss einen Mix aus Bewegung, Entspannung und Kontaktmöglichkeiten bieten.
- Raumkonzept: Zur Betreuung muss ein eigener Raum zur Verfügung stehen, der Zugang zu einem Außengelände mit Schaukel hat.
- Personal: Die Betreuung muss durch zwei Personen erfolgen (2:1-Schlüssel). Das Personal bedarf einer intensiven Einarbeitung durch Menschen, die Herr C. kennt und respektiert. Ergänzend benötigen diese Personen Zugang zu gezielten Fortbildungen und Supervision. Externe Beratung wird bei Bedarf hinzugezogen.
- Betreuungszeiten: Herr C. wird in Teilzeit betreut, da ihn ganze Tage überfordern würden
- Finanzierung: Diese muss den 2:1-Schlüssel widerspiegeln

Bei der Einschätzung wurde deutlich, dass eine sinnvolle Betreuung erst nach Umzug in die neuen Räumlichkeiten möglich wäre. Diese befanden sich im Bau, so dass eine Aufnahme erst für ein Jahr später, 2014 geplant werden konnte.

d. Konzepterstellung und Absprachen

Die Erfahrungen und die Auswertung wurden in ein individuelles Konzept gefasst, das zur Prüfung an den Landeswohlfahrtsverband gereicht wurde. Das Konzept beinhaltete im Wesentlichen die in der Auswertung genannten Punkte, ergänzt durch eine Abbruchoption nach Einschätzung der Hinterländer Werkstätten.

5. Realisierung und bisherige Erfahrungen

a. Realisierung

Der Landeswohlfahrtsverband genehmigte das eingereichte Konzept ab Beginn für ein halbes Jahr. Die Zeitplanung sah eine Realisierung Ende 2014 vor. Es wurden zwei Teilzeitstellen geschaffen, die termingenau besetzt werden konnten. Die Einarbeitung erfolgte in enger Zusammenarbeit mit den bisherigen Betreuern und den Eltern.

Dem Setting kam zugute, dass ein Raum in der neu gebauten Tagesförderstätte nicht direkt belegt wurde. Dieser konnte für die überwiegend erforderliche Einzelbetreuung des Herr C. genutzt werden.

b. Erfahrungen

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Betreuung in einem Setting, wie oben beschrieben, nie einfach und nur bedingt routiniert ablaufen kann. Tagesform, Beziehungsgestaltung, Geschehnisse im familiären Umfeld, Personalwechsel sind nur einige Aspekte, die zu wesentlichen Herausforderungen im Betreuungsalltag führen können. Nachdem Herr C. in den ersten Monaten gut angekommen war, veränderte sich die Situation im ersten Halbjahr 2015. Es kam zu immer stärker ausgeprägten Krisen, die schließlich zu einer Unterbrechung der Betreuung für sechs Wochen führten. Diese Zeit wurde genutzt, um Anpassungen im medikamentösen Bereich vorzunehmen. Auch kam es zu einem Personalwechsel auf Grund auslaufender Verträge. Ganz konkret wurde wiederum eine Fachkraft eingestellt, die vor dem Wiedereinstieg Herrn C. Erfahrungen in dessen häuslichem Umfeld sammelte und eine noch intensivere Einarbeitung durch bekannte Personen erfuhr.

Herr C. besucht die Tagesförderstätte inzwischen an vier Tagen pro Woche für je vier Stunden. Das Setting nach der Unterbrechung scheint ihm mehr gerecht zu werden, da er nun bereits seit September 2015 relativ stabil ist. Der Umstand, dass aktuell eine ganz feste Bezugsperson zuständig ist, scheint Herrn C. entgegenzu-

kommen. Dieses Setting muss allerdings wiederum angepasst werden, da die Arbeitsbelastung für eine Person dauerhaft zu groß ist. Geplant ist nun, ein wöchentlicher Wechsel zwischen zwei Beschäftigten mit dem Ziel der Entlastung.

Die Arbeit mit Herrn C. zeigt allerdings auch, dass sich der Einsatz lohnt. Vergleicht man die Verhaltensweisen zu Beginn der Betreuung in der Tagesförderstätte der Hinterländer Werkstätten mit seinem aktuellen Auftreten, wird eine deutliche positive Veränderung erkennbar. Beispiele hierfür sind:

- Er sucht stärker den Kontakt zu anderen und erträgt diesen besser.
- Herr C. kann über einen längeren Zeitraum entspannt liegen (früher kaum möglich).
- Die Kontaktaufnahme zu seinem Betreuer zeugt von sehr viel Interesse und differenzierter Wahrnehmung.
- Das Selbstbewusstsein Herrn C. ist gewachsen. Die Erschließung von Räumen überforderte ihn anfangs, heute bewegt er sich mit Freude im Gebäude.

6. Resümee

Im Laufe der Angebotsgestaltung für Herrn C. durchlebten alle Beteiligten verschiedene Entwicklungen. Die Zeit vor und nach der Aufnahme war (und ist teilweise noch geprägt) durch Anpassungen, Unsicherheiten, Ängsten, aber auch durch Fortschritte, Beziehungsentstehung und neue Perspektiven.

Die Familie: Hier ist eine gewisse Entlastung eingetreten. Durch das inzwischen routinierte Setting und die Ausweitung von drei auf vier Stunden Betreuungszeit pro Tag entstehen Freiräume. Die Eltern akzeptierten außerdem eine externe Beratung, die auch im häuslichen Umfeld agieren durfte und dort Entwicklungen anstoßen konnte.

Die Tagesförderstätte: Die Betreuung von Herrn C. stellte und stellt die Hinterländer Werkstätten vor neue Herausforderungen. Durch die Beschäftigung mit den „Grenzen der Betreubarkeit“ zeigen sich neue Möglichkeiten, vor allem aber entwickelt sich eine Haltung, die mit einer viel stärkeren Akzeptanz und mehr Verständnis für als herausfordernd erlebte Bedürfnisäußerungen einhergeht.

Das Personal: Auch die Menschen, die Herrn C. betreuen, mussten und müssen sich hohen Anforderungen stellen. Lautstärke, aggressives Verhalten aber auch die täglich neue Einschätzung, welche Angebote der Tagesform entsprechen, sind fluide Stellenmerkmale, denen die Betreuer_innen gerecht werden müssen. Supervision,

externe Beratung, Konzepte im Umgang mit herausforderndem Verhalten, Konzepte zum Verstehen der Bedürfnisäußerungen ein enges Beratungssetting durch die Vorgesetzten hat sich als unerlässlich erwiesen.

In der Gesamt-Betrachtung sind alle Beteiligten von der Fragestellung des Vortrages „Yes we can?“ zu einer vorsichtigen Aussage „Yes we can.“ gelangt. Auf jeden Fall aber zeigt sich in der täglichen Arbeit immer wieder, dass es für alle beteiligten einen hohen Mehrwert bringt, auch für Menschen mit hohem Anforderungspotenzial die Möglichkeiten einer teilstationären Betreuung anzubieten, der viele Möglichkeiten von Partizipation an gesellschaftlich üblichen Lebensstrukturen ermöglicht.

Autorinnen und Autoren

Tobias Bergold
Einrichtungsleitung Pädagogik
Hinterländer Werkstätten
Lebenshilfswerk Marburg-Biedenkopf e.V.
Industriestraße 16/ 35232 Dautphetal
t.bergold@hinterlaender-werkstaetten.net

Dr. Wolfgang Dworschak
LMU München
Leopoldstraße 13/ 80802 München
dworschak@lmu.de

Carsten Goebell
Helene-Haesler-Schule
Mendelssohnstr. 10/ 10405 Berlin

Dr. Christoph Ratz
Universität Würzburg
Wittelsbacher Platz 1/ 97074 Würzburg
christoph.ratz@uni-wuerzburg.de

Angelika Thäle
Schule an der Jungfernheide
seit März 2016: Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Georgenstr. 36 / 10117 Berlin

Prof. Dr. Michael Wagner
Uni Landau
Xylanderstraße 1/ 76829 Landau
wagnerm@uni-landau.de

Prof. Dr. phil. habil. Ernst Wüllenweber
Professor apl. für Geistigbehindertenpädagogik
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Universitätsplatz 10/ 06108 Halle

Impressum

Dieses Material ist eine Schriftenreihe der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB). Anfragen und Bestellungen sind an die Redaktion erbeten (Bestellung über die E-Mailadresse oder die Website www.difgb.de)

Herausgeber

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB)
E-Mail: info@difgb.de

Prof. Dr. Saskia Schuppener
Universität Leipzig
Marschnerstraße 29
04109 Leipzig
Tel.: 0341 / 97 31 511
Fax: 0341 / 97 31 519
E-Mail: schupp@rz.uni-leipzig.de

Redaktion

Prof. Dr. Saskia Schuppener
Universität Leipzig
Marschnerstraße 29
04109 Leipzig
Tel.: 0341 / 97 31 511
Fax: 0341 / 97 31 519
E-Mail: schupp@rz.uni-leipzig.de



DIFGB

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für
Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

Ziele der DIFGB

Die DIFGB stellt sich die Aufgabe, Forschung interdisziplinär zum Wohle von Menschen mit geistiger Behinderung zu fördern und Forschungsergebnisse für die Wissenschaft und das Zusammenleben in sozialer Integration nutzbar zu machen. Sie ist dabei wissenschaftlichen Standards und der Wahrung der Menschenwürde verpflichtet.

Vorrangige Aufgaben der DIFGB

- Institutionelle Verankerung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung, dies insbesondere im Hochschulbereich
- Durchsetzung der Anliegen der Gesellschaft in Forschungspolitik und Forschungsförderung
- Initiierung, Koordinierung und Unterstützung von Forschungsvorhaben
- Förderung interdisziplinärer Kooperation
- Erarbeitung und Verbreitung von Positionen zu ethischen Fragen
- Verbreitung von Forschungsergebnissen in alltägliche Lebensbereiche, Gesellschaft und Politik
- Zusammenarbeit mit Verbänden und Organisationen sowie Institutionen der Aus-, Weiter- und Fortbildung
- Förderung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung
- Ausrichtung wissenschaftlicher Veranstaltungen
- Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern