Andreas Fröhlich, Norbert Heinen,
Theo Klauß, Wolfgang Lamers (Hgg.)

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung
Band 1

Lebenshilfe

Empfohlen von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.

ATHENA

Andreas Fröhlich, Norbert Heinen,
Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hgg.)

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

ATHENA

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung

Herausgegeben von Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauß und Wolfgang Lamers

Band 1

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Umschlagabbildung:
Andreas Gladis, geboren 1977, wohnt in Mannheim bei seinen Eltern.
Er besuchte von 1984 bis 1996 die Eugen-Neter-Schule. Nach einem Jahr in der Beruflichen Bildung wechselte er in den Förder- und Betreuungsbereich der Diakoniewerkstätten Rhein-Neckar, Werkstatt Neckarau. Vom September 2003 bis August 2008 besuchte er das Tagesförderzentrum Vogelstang, und seit September 2008 ist er im TFZ Käfertal.
Seit mehreren Jahren nimmt Andreas Gladis am kunstpädagogischen Angebot teil. Zuerst bei Gisela Witt, Künstlerin in Mannheim, zurzeit bei Jutta Ittel, Kunsttherapeutin in Mannheim. Mit ungeduldiger Begeisterung erwartet er diese Stunden, in denen er hämmert, sägt, feilt und malt. Dieses wöchentliche Angebot ist für ihn ein Highlight, auf das er sich jede Woche freut. So hilft er schon bei den Vorbereitungen und kann es kaum erwarten, sich mit den verschiedenen Materialien wie Holz oder Papier zu beschäftigen und mit ihnen zu gestalten bzw. sie zu bearbeiten. Mit viel Hingabe verteilt Andreas Gladis die Farben auf die zu bemalenden Flächen. Dafür sucht er sich immer warme und positive Farben im Bereich orange/rot/gelb aus. Seine »Strichmalerei« erinnert fast an japanische Kalligraphie. Seine Kreis-Bilder sind voller Schwung und drücken aus, wie er sich auch im Alltag immer wieder bewegt.
Bisherige Ausstellungen: »Malerei und Fotos« – ABB-Mannheim 2006; »Frische Bilder« – Kulturtage Vogelstang 2007.

Dieses Buch entstand in Kooperation mit der
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.,
die die fachliche Beratung und das fachliche Lektorat übernahm.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2. Auflage 2017

Copyright © 2017 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Bamberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-89896-338-1

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Theo Klauß

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

Einleitende Überlegungen

> Menschen mit schweren Behinderungen haben wie alle anderen auch das Recht auf ein Leben in Würde, auf Achtung ihrer Einzigartigkeit, auf Bildung, Förderung und Unterstützung, die auf Sinnerfüllung, Wohlbefinden und Lebensglück zielen. Sie haben das Recht auf Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, unabhängig von Art und Ausmaß der Beeinträchtigung! Ihnen steht ein uneingeschränktes Wunsch- und Wahlrecht zu, welche Hilfen sie in Anspruch nehmen!
>
> (Bundesvereinigung Lebenshilfe: Magdeburger Appell 2002)[1]

1 Weshalb ein solches Buch?

In Zeiten der Inklusion scheint es nicht mehr angesagt, Unterschiede zwischen Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen zu machen. Bereits der Begriff der Behinderung gilt als Etikett, das seiner stigmatisierenden Wirkung wegen möglichst vermieden werden sollte, und Selbstvertreterinnen und -vertreter fordern, allenfalls von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu sprechen, wenn es um Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen geht (Klauß 2008a). Die Idee von Institutionen und gar einer ganzen Gesellschaft, die ›inklusiv‹ gestaltet ist und jeden Menschen unabhängig von seinem sozialen, kulturellen und durch Beeinträchtigungen bedingten Besonderheiten als Person anerkennt, willkommen heißt und sich mit ihren Angeboten und Hilfen seinen Bedürfnissen anpasst, scheint jeglicher Kategorisierung zu widersprechen (vgl. Klauß 2008b).

Weshalb halten die Herausgeber dennoch ein Buch über schwere und mehrfache Behinderung für erforderlich, über den Beitrag, den verschiedene Disziplinen und Professionen dazu leisten können, gerade unter der Perspektive des Rechts auf unbehinderte Anerkennung und Würde, auf selbstbestimmte und unbehinderte Teilhabe? Eine Inklusion, die Menschen nicht in ihrer Individualität, Unterschiedlichkeit und in Bezug auf ihre spezifischen Lebenschancen und -erschwernisse wahr- und ernstnimmt, wäre eine Rechtfertigung von Aussonderung und Verletzung der Menschenwürde. Wollte man dies nicht mehr benennen und reflektieren, wäre beispielsweise die Behindertenrechtskonvention der UN (BRK; UN 2007) unsinnig. Doch widerspricht diese womöglich der Idee der Inklusion, weil sie die Rechte von Menschen mit ver-

1 Magdeburger Appell der Teilnehmenden am Kongress der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung: »Wir gehören dazu! Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen als Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik« (2002).

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

schiedenen Behinderungen zum Gegenstand hat (vgl. Art. 1 BRK)? Natürlich nicht! Sie expliziert, was erforderlich ist, damit Menschen, die unter den Bedingungen einer Behinderung leben, die vollen Menschenrechte genießen und an Gesellschaft und Kultur teilhaben können. Dazu bedarf es – das durchzieht die BRK wie ein roter Faden – inklusiver sozialer Systeme, die willens und fähig sind, jeden Menschen unbehindert teilhaben zu lassen (vgl. u. a. Art. 24.2 BRK), der Bewusstseinsbildung und eines Klimas der Anerkennung (v. a. Art. 8.2 BRK), der Qualifikation bzgl. adäquater Begleitung und Unterstützung (exemplarisch Art. 24.4 BRK) und des Abbaus der Kommunikationsbarrieren (vgl. Art. 9.1 BRK).

Eine Gesellschaft, die alle Menschen einschließt, ihre Menschenwürde und bedingungslose Zugehörigkeit, ihre Teilhabe und Entwicklungschancen sichern will, muss sich daran messen lassen, ob dies auch für jene gilt, die in besonderem Maße Gefahr laufen, ausgesondert und gar nicht erst wahrgenommen und be-/geachtet zu werden. Dafür aber ist es erforderlich, sich mit ihrer Individualität auseinanderzusetzen, die sie unter den organischen, psychischen und sozialen Bedingungen ausbilden, unter denen sie geboren werden, sich entwickeln und ihr Leben bewältigen.

2 Wen meint schwere und mehrfache Behinderung?

Wer ist gemeint, wenn wir von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sprechen? Die einschlägige Literatur dazu und auch die Beiträge dieses Buches belegen unter anderem die Vielfalt der Versuche, diese Frage zu klären. Sie bleiben, wie sich zeigen wird, allesamt unzulänglich.

Schaut man zunächst in medizinische Klassifikationssysteme, so stellt man fest, dass die ICD 10 (DIMDI 2010) zwischen schwerer und schwerster Intelligenzminderung unterscheidet. Danach liegt der Intelligenzquotient bei etwa 0,04% der Bevölkerung bei einem Wert von unter 20 und bei ca. 0,3% zwischen 20 und 34 (Wikipedia). Auch wenn IQ-Werte, die kein moderner Intelligenztest ermitteln kann, fragwürdig sind, kann man diese doch an Hand von Lebens- und Entwicklungsalter schätzen und so zu einer scheinbar klaren Abgrenzung kommen. Doch was weiß man über die Lebens- und Entwicklungsbedingungen und über die mögliche Behinderung eines Menschen nach einer Einschätzung seiner kognitiven Funktionen? Ein isoliertes Auftreten einer kognitiven Beeinträchtigung ist selten und eher unwahrscheinlich, weil diese zumeist mit Störungen und Beeinträchtigungen in anderen Bereichen einhergeht, sodass sehr häufig von einer mehrfachen Behinderung gesprochen werden kann. In einer Studie zur Bildungsrealität dieses Personenkreises (BiSB; Klauß et al. 2006) in Baden-Württemberg zeigte sich, dass die als schwerstbehindert eingeschätzten Schüler(innen) an Sonderschulen fast alle neben der schweren geistigen Behinderung weitere Beeinträchtigungen zeigten. Bei nahezu 90% wurden erhebliche Beeinträchtigungen von Stimme und Sprache angegeben, bei sehr vielen auch eine schwere Körperbehinderung (an

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Schulen für Körperbehinderte über 95%, an Schulen für Geistigbehinderte ca. 60%), außerdem bei einem großen Teil starke Beeinträchtigungen beim Sehen und Hören, die Notwendigkeit medizinischer Behandlung und ca. 10% waren darauf angewiesen, durch eine Sonde ernährt zu werden.

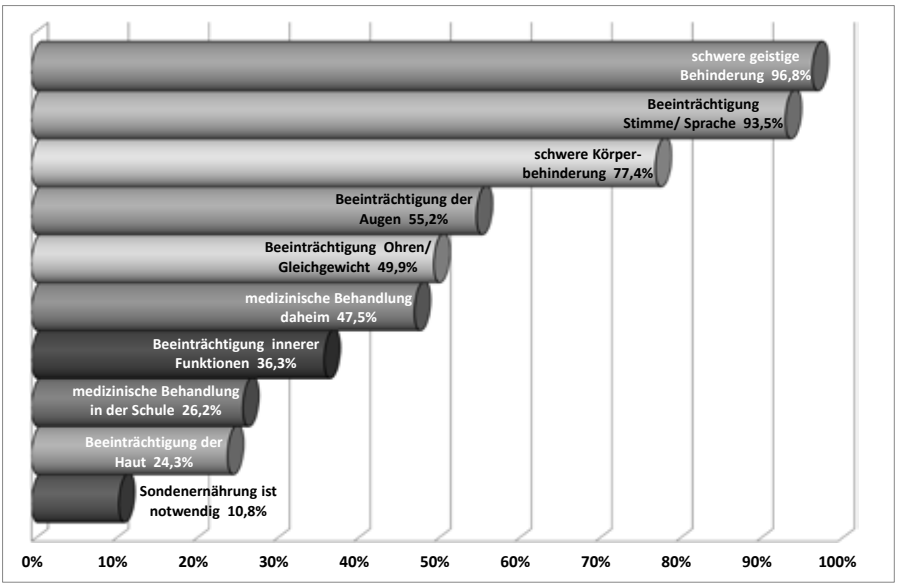

Abb. 1: Beeinträchtigungen von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Einschätzung der Eltern; N = 165)

Doch auch damit ist noch nicht geklärt, inwieweit diese Menschen behindert sind. Nach dem Verständnis der weltweit anerkannten Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF; DIMDI 2005) ist Behinderung nicht mit der Beeinträchtigung von Körperstrukturen und -funktionen gleichzusetzen. Sie fungieren allenfalls als ›Ausgangsbedingungen‹ der Entwicklung (Klauß 2005), legen diese jedoch nicht fest. Die Feststellung solcher Beeinträchtigungen erlaubt insbesondere keine verlässlichen Prognosen, wie sie in älteren medizinischen und auch pädagogischen Publikationen vorzufinden waren. So kennzeichnen beispielsweise Zetkin et al. (1992) in der 15., vollständig überarbeiteten Fassung ihres Wörterbuchs der Medizin Menschen mit »Imbezillität« als »förderungsfähige, schulbildungsunfähige Schwachsinnige« und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung (»früher Idiotie«) als »nicht bildungsfähige Schwachsinnige, Pflegefälle; Sprache, hygienische Gewohnheiten und sinnvolle Tätigkeiten werden nicht erlernt«. Nach dem modernen medizinischen Verständnis der ICF ist dies nicht haltbar, da es einerseits von der Qualität und Angepasstheit der Förderung und Unterstützung abhängt, welche konkreten Kompetenzen ein Mensch mit erheblicher kognitiver Beeinträchti-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

gung ausbilden kann, und andererseits von der Qualität der sozialen Systeme (z. B. der Schule, der Lehrerqualifikation etc.), ob er in eine Allgemeine Schule integriert wird, in einer Sonderschule Bildungsangebote erhält oder womöglich als bildungsunfähig in der Familie verbleibt oder in einer Pflegeeinrichtung überlebt.

Fornefeld (2007; 2010) versucht dies mit dem Begriff der »Komplexen Behinderung« zu beschreiben, in dem einerseits die Mehrfachbehinderung berücksichtigt sei, andererseits aber auch die Tatsache, dass letztlich die Beeinträchtigung oder Ermöglichung von Aktivitäten und vor allem die Beschränkung oder Eröffnung der Teilhabe über das behindert-Sein entscheide. Mit dem Begriff ›Komplexe Behinderung‹ will Fornefeld darauf verweisen, dass mit zunehmender Schwere der Behinderung und in Verbindung mit Prozessen »der Abwertung und Diskriminierung seitens der sozialen Umwelt« eine »Komplexitätssteigerung« einhergehe (ebd. 2010, 267). Sie beinhalte eine wachsende Anforderung an das soziale Umfeld, denn »je schwerer ein Mensch beeinträchtigt ist, desto größer ist die Unsicherheit derjenigen, die mit ihm umgehen (Eltern, Mitarbeiter und Verantwortungsträger in Einrichtungen, Wissenschaftler, Politiker und ganz allgemein: Mitmenschen)« (ebd.). Bei der aktuellen Entwicklung gerate »diese Personengruppe […] zunehmend ins Abseits, weil sie zu Störfaktoren eines auf Inklusion ausgerichteten Innovationsprozesses werden« (ebd., 260).

Auch andere Versuche, zu bezeichnen, was schwere und mehrfache Behinderung meint, sind durch das Anliegen bestimmt, Behinderung nicht auf gestörte Körperstrukturen und Funktionen zu reduzieren, sondern zu berücksichtigen, dass jede Person als Subjekt unter seinen jeweiligen Umweltbedingungen die ihm möglichen Aktivitäten ausbildet und teilzuhaben versucht. Schuppener (in diesem Band) nutzt dazu den Begriff der ›intensiven Behinderungserfahrung‹, um deutlich zu machen, dass Menschen nicht behindert sind, sondern behindert werden, dass aber diese Erfahrung bei manchen Menschen in besonderer Intensität auftreten kann. Praschak kritisiert (in diesem Band), der Begriff ›schwere und mehrfache Behinderung« suggeriere weiterhin, dass Behinderung eine persönliche Eigenschaft sei. Wenn sie demgegenüber als gesellschaftliches Phänomen zu verstehen sei, »das die menschliche Existenz in ihrer Gesamtheit erfasst«, so könne dieses nicht »mehrfach auftreten«. Er fordert deshalb eine an der ICF orientierte Begrifflichkeit, die eine »Unterscheidung der Ebene der Aktivität von der Ebene der Partizipation« zulässt und »die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Inklusion von Menschen mit einer schwersten Behinderung« deutlich macht (siehe Beitrag in diesem Band).

Fröhlich hingegen bleibt (wie auch Klauß et al. 2006) bei der traditionellen Begrifflichkeit der schwersten Behinderung, weil er es für notwendig hält, »aus der größeren Gruppe der Menschen, die in diesem Buch thematisiert werden, […] noch einmal eine kleine Gruppe besonders in den Mittelpunkt [zu rücken …]. Ihre oft sehr individuellen und spezifischen Probleme sollen ins Bewusstsein gerufen werden«. Zu ihrer Charakterisierung hatte Fröhlich zunächst eine Definition geprägt, die die Menschen vor allem über die Begrenzung ihrer Funktionen und ausbildbaren Aktivitäten be-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

schreibt. Danach geht es ihm um Kinder, die voraussichtlich das Entwicklungsniveau eines halbjährigen Kindes nicht überschreiten werden: »Schwerstbehindert nennen wir ein Kind, wenn es absehbar nicht in der Lage sein wird, die vergleichbaren Leistungen eines gesunden Säuglings von 6 Monaten zu erreichen« (Fröhlich 1978, 43). Später (z. B. Fröhlich 1997) vermeidet er dann eine Definition, die sich an einer allgemeinen Entwicklungsabfolge orientiert, weil eine Auflistung des nicht-Gekonnten »einer humanistisch-pädagogischen Sichtweise« widerspreche, er versucht deshalb stattdessen, »das vorhandene Potenzial dieser Kinder zu beschreiben:

- Sie nehmen andere Menschen durch Haut- und Körperkontakt wahr,
- sie können mit ihrem Körper unmittelbar Erfahrungen sammeln und bewerten,
- sie erleben sich selbst, Menschen und Dinge in unmittelbarer emotionaler Betroffenheit,
- sie benutzen ihre gesamte Körperlichkeit, um sich auszudrücken und mitzuteilen« (ebd., 148).

Nach Fröhlich (1997) ergeben sich aus der »elementaren Lebens- und Erlebensweise« besondere Bedürfnissituationen, aus denen spezifische Rahmenbedingungen abzuleiten sind. Sie »brauchen

- viel körperliche Nähe, um direkte Erfahrungen machen zu können,
- körperliche Nähe, um andere Menschen wahrnehmen zu können,
- Menschen, die ihnen die Umwelt auf einfachste Weise nahebringen,
- Menschen, die Fortbewegung und Lageveränderung ermöglichen,
- Menschen, die sie auch ohne Sprache verstehen, sie zuverlässig versorgen und pflegen« (nach ebd., 149).

Dafür müssten tradierte Begegnungs- und Anregungsformen überdacht werden, und tradierte Unterrichtsformen seien zu überwinden: »Der Verzicht auf sprachlich-inhaltliche Vermittlung ebenso wie Druck- und Schreibschrift« ist notwendig, und das »Ungenügen einer visuell-auditiven Orientierung fordert die unmittelbare, körperliche Begegnung mit Dingen und Menschen. Der somatische Dialog (Fröhlich 1982) tritt anstelle der klassischen Vermittlung« (Fröhlich 1997, 149). Fröhlich hebt darauf ab, dass hierbei alle Entwicklungsbereiche »gleich wichtig« seien. »Im Sinne eines humanistischen Konzeptes gilt die Vorstellung, dass auch sehr schwer beeinträchtigte Menschen ihre Entwicklung selbst organisieren. Eine Förderung kann nur in der Schaffung möglichst günstiger Bedingungen bestehen, die dem Individuum helfen, Erfahrungen zu machen, Erfahrungen miteinander zu verknüpfen und daraus neue Strukturen zu entwickeln« (ebd., 150).

Ein sehr viel weiteres Verständnis von schwer(st)er und mehrfacher Behinderung findet man vor, wenn man prüft, wer in Schulen und anderen Einrichtungen sowie von Eltern als schwer-, schwerst- und mehrfachbehindert bezeichnet wird. Gegenüber dem Personenkreis, um den es Fröhlich ursprünglich ging und der gelegentlich noch als die ›Fröhlich-Kinder‹ bezeichnet wird, hat in der Praxis eine deutliche Ausweitung stattgefunden. Woran liegt das, und wer ist ›gemeint‹? Ein Blick in die Schulen zeigt,

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

dass sie unterscheiden zwischen den Schülerinnen und Schülern, die mit dem in der jeweiligen Schule vorhandenen Bildungs- und Unterstützungsangebot (und Personal) zurechtkommen, und solchen, die auf eine intensivere Begleitung und Betreuung angewiesen sind. Schulen erhalten dementsprechend für sie mehr Personal. Ähnliches gilt für den nachschulischen Bereich: Während in Werkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung ein Betreuungsschlüssel von 1:12 im Produktionsbereich die Regel ist, gibt es für Personen, die eine intensivere Unterstützung benötigen, sogenannte Förder- und Betreuungsbereiche (die Bezeichnung ist nicht einheitlich; vgl. Terfloth/Lamers 2009; Klauß 2008c) mit einem wesentlich intensiveren Personaleinsatz von ca. 1:3. Als schwer-, schwerst- und/oder mehrfach behindert gilt in der Praxis demnach jemand, der mehr an assistierendem und betreuendem Personal benötigt, als es in den üblichen Angeboten für Menschen mit geistiger Behinderung vorgehalten wird.

Es handelt sich also um kein objektives, sondern ein relatives Kriterium, nach dem die Entscheidung über die Zugehörigkeit zu dieser Personengruppe fällt. Das führt dazu, dass auch die Beeinträchtigungen unterschiedlich stark ausgeprägt sein müssen, damit jemand zu dieser Kategorie zählt. In der o. g. Untersuchung (Klauß et al. 2006) zeigt sich dementsprechend zum einen, dass als schwer(st) und mehrfachbehindert geltende Schüler(innen) in der Regel einen sehr hohen (›immer‹) Hilfe- und Anregungsbedarf im Bereich der Selbstversorgung haben, und dass dieser in anderen Lebensbereichen ebenfalls häufig, aber nicht bei allen gleich stark ausgeprägt ist. Andererseits gibt es hier Unterschiede, beispielsweise zwischen Schulen im Förderschwerpunkt motorische Entwicklung und solchen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Zu bedenken ist dabei, dass eine Ausweitung des Verständnisses von schwerer und mehrfacher Behinderung nicht dazu führen darf, die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu übersehen, die Andreas Fröhlich bis heute besonders wichtig sind, die sich beispielsweise in Kinderhospizen finden lassen, die mit ständiger Beatmung in der Familie leben oder wegen der Schwere ihrer Behinderung jahrelang die pädiatrische Klinik nicht verlassen.

2.1 Die besondere Qualität der Behinderung der Teilhabe

Es geht um eine heterogene und auch mit unterschiedlichen Bezeichnungsvorschlägen nicht klar abgrenzbare Personengruppe. Gleichwohl lässt sich als Gemeinsamkeit ihre individuelle und soziale Lebenssituation bestimmten. Die Behinderung dieser Menschen, die wir mangels überzeugender Alternativen weiterhin als ›schwer und mehrfach‹ bezeichnen, hat eine eigene Qualität: Sie beschreibt die Situation von Menschen, deren selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und an der Kultur grundlegend eingeschränkt ist. Für diese Teilhabe reichen auch nicht die Bedingungen und Unterstützungsangebote, die für Menschen mit geistiger Behinderung als Sondereinrichtungen extra geschaffen wurden. Sie sind – um die Definition von geistiger Behinderung von Martin Hahn (1981) aufzugreifen – nicht nur mehr als andere, sondern in wesentlichen Lebensbereichen absolut auf andere Menschen angewiesen

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

und von ihnen abhängig. Es reicht nicht, sie dabei sein und teilhaben zu lassen und ihnen hier und da zu assistieren oder äußere Barrieren abzubauen. Es reicht nicht, leichte Sprache zu verwenden und Worte durch Bilder oder Symbole zu ersetzen oder ihnen mehr Zeit und Hilfen zum Lernen zu geben, weil dies verlangsamt ist. Sie haben einen hohen Hilfebedarf, um leben und überleben zu können, sie benötigen eine Kommunikation auf basalem Niveau, bei dem sie mit dem verstanden werden, was sie über ihren Körper oder ihr Verhalten ausdrücken (vgl. Klauß/Janz/Lamers 2007), und sie benötigen kreative didaktische und methodische Ideen, um sich auf ihre Art und Weise mit den gleichen Bildungsinhalten auseinandersetzen zu können wie ihre Altersgenossen, auch wenn ihnen nur ihre körpernahe Wahrnehmung als Mittel zur Verfügung steht, um sich die Welt und andere Menschen zu erschließen.

Schwere und mehrfache Behinderung meint somit eine qualitative Steigerung, ein deutliches Mehr an behindert-Werden, an dem Recht auf Teilhabe, wie es der UN-Konvention entspricht, aber auch an den grundgesetzlichen Grundrechten auf Menschenwürde (Art. 1) und freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2, 1 Grundgesetz), die auch in der Sozialgesetzgebung verankert sind (v. a. SGB IX und XII). Mehrfach ist diese Behinderung nicht nur deshalb, weil sehr häufig mehr als eine Art der Beeinträchtigung zusammenwirken, sondern auch, weil es nicht nur die körperlichen (strukturellen und funktionalen) Ausgangsbedingungen sind, durch die für diese Menschen ein absoluter Ausschluss und ein ›sozialer Tod‹ drohen, weil bzw. wenn sie »kommunikativ nicht adressiert« werden (so Fuchs in diesem Band). Nach dem modernen bio-psycho-sozialen Verständnis (etwa in der ICF) sind Menschen nicht behindert, sondern sie werden behindert, weil und wenn die Bedingungen für ihre Entwicklung und ihr Leben nicht den Bedürfnissen und Möglichkeiten angepasst werden, mit denen sie ihr Leben führen müssen. Dass sie in besonderem Maße von Aussonderung, von Ausschluss von der Teilhabe an Gesellschaft und Kultur bedroht sind, lässt sich vielfach belegen:

- Von einigen wird sogar ihr Lebensrecht in Frage gestellt, wenn ihnen – etwa bei Peter Singer (1994) – der Personstatus bestritten wird und wenn es selbstverständlich erscheint, dass die Wahrscheinlichkeit einer schweren Behinderung eine Abtreibung fraglos rechtfertigt, während diese ansonsten grundsätzlich verboten ist (vgl. Antor/Bleidick 2000).
- Die Pädagogik hat sie bis vor sehr kurzer Zeit völlig ausgeblendet und hielt sie nicht für bildungsfähig, mindestens bis Ende der 1970er-Jahre (vgl. Ackermann in diesem Band). Bemerkenswerterweise fordert Hanselmann im ersten Lehrbuch der Heilpädagogik (1932), sogenannte ›Idioten‹ zumindest gut zu pflegen. Sie sind nach seiner Auffassung zwar »bildungsunfähig im engeren Sinne«, es ist bei ihnen aber »im Verlaufe einer besonders aufmerksamen Pflege auf dem Wege der Dressur selbst bei so dürftigem Seelenleben eine gewisse Entwicklung wahrzunehmen; ohne diese Pflege gehen derartige Kinder hingegen sehr oft zugrunde« (Hanselmann 1976, 110f.).

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

- Sie blieben von der Teilhabe an der Bildung weitgehend ausgeschlossen, als Kinder mit geistiger Behinderung das Recht auf schulische Bildung erhielten, denn im Gegensatz zu ihnen galten sie nicht einmal als ›praktisch bildbar‹. Erst 1978 überwand die BRD diese Ausgrenzung und öffnete diesen Menschen die Türen der Sonderschulen. In Allgemeine Schulen sind sie trotz 30 Jahren gemeinsamen Unterrichts und Schulgesetzen, die schulische Integration in fast allen Bundesländern zulassen, nur in äußerst seltenen Einzelfällen anzutreffen.
- Beim Bestreben nach schulischer Inklusion zeichnet sich deutlich ab, dass sie sehr häufig nicht berücksichtigt und kaum wahrgenommen zu werden scheinen. So argumentierten Poscher et al. (2008) im ersten großen juristischen Gutachten zur schulischen Inklusion in der BRD, diese sei in der BRK nur für 80 bis 90% der Kinder und Jugendlichen vorgesehen. Dies begründen sie u. a. damit, dass einige von ihnen ohnehin in Pflegeheimen etc. lebten und sich womöglich für sie ein eigenes besonderes Schulwesen gar nicht mehr lohne und »unwirtschaftlich« sei (ebd., 60). Schulen, die sich inklusiv nennen, scheinen sie häufig nicht mitzudenken. Sander (2003) kritisiert beispielsweise den kanadischen Schulinspektor Gordon Porter, er lasse Ausnahmen vom Prinzip der Inklusion aller Kinder zu, »ohne sie ausdrücklich auf Schwächen des gegenwärtigen Schulwesens zurückzuführen« (ebd., 318).
- Auch wenn Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Sonderschulen besuchen, ist ihre Teilhabe an qualitativ hochwertiger schulischer Bildung – entsprechend der BRK – damit keineswegs gesichert. Teilweise scheint das Hauptziel zu sein, dass sie betreut, gut gepflegt und unterhalten werden, und manche Lehrkräfte scheinen keinen Sinn darin zu sehen oder nicht über die entsprechende Kompetenz zu verfügen, um ihnen die Teilhabe an schulischer Bildung zu ermöglichen (vgl. Heinen/Lamers in diesem Band; Janz et al. 2009).
- »In der Praxis haben Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung oft keinen Zugang zu den örtlichen Angeboten im Bereich der Freizeitgestaltung« (Rohrmann et al. 2009, 16), auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt findet man niemanden von ihnen, und – außer in NRW – sind ihnen auch Werkstätten verschlossen. Es bleiben ihnen Tagesstätten, und nicht einmal darauf haben sie ein Anrecht. In einigen Bundesländern ist vielen von ihnen auch diese Möglichkeit der Tagesstrukturierung verschlossen (Seifert 2006; Klauß 2006). Die Angebote in Förder- und Betreuungsgruppen sind zudem nicht unbedingt geeignet, um das Recht auf »Arbeit und Beschäftigung« gemäß der BRK (Art. 27) einzulösen.
- Vom ambulant betreuten Wohnen in einem normalen Wohnquartier sind sie in der Regel ausgeschlossen, denn ambulante Leistungen sollen in der BRD nicht teurer sein als stationäre. Einzelfälle, in denen dies doch gelingt, sind Ausnahmen und Glücksfälle, in denen ein großes Forschungsprojekt (vgl. Hahn et al. 2004) oder das besondere Engagement der Eltern dies ermöglichte (vgl. den Beitrag von Nicklas-Faust in diesem Band).

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

- Dass diese Menschen schwer behindert werden, ist auch daran abzulesen, dass ihnen nicht etwa – wie angesichts der besonderen Herausforderungen anzunehmen wäre – die am besten ausgebildeten, mit den wissenschaftlich fundiertesten Konzepten ausgestatteten Personen zugeordnet werden, die ihnen selbstbestimmte Teilhabe in allen Lebensbereichen ermöglichen. In Förder- und Betreuungsgruppen, beim Wohnen und wenn sie alt werden und teilweise auch in Schulen werden sie eher von geringer qualifiziertem und schlechter bezahltem, häufig gar nicht ausgebildetem Personal begleitet und gefördert, vielfach notgedrungenermaßen wohl nur betreut und versorgt (Fornefeld 2010; Seifert 2006; Rohrmann et al. 2009).
- So bleiben in Zeiten der Inklusion viele von ihnen in verstärkter Isolation in Heimen und Anstalten zurück, aus denen die ›Fitteren‹ in normale Lebenszusammenhänge umgezogen sind, und in denen als Folge des Sozialabbaus und der Verknappung der Ressourcen der Kommunen die Zunahme des Hilfebedarfs nicht etwa mit einer Anpassung der Personalressourcen, sondern mit deren Reduzierung und Entqualifizierung einhergeht.
- Wenn im Rahmen von »Reformen im Bereich der Sozialen Sicherung in Deutschland […] Leistungen zunehmend gekürzt [werden]«, so schwächt dies »vor allem den Status der Menschen mit schweren Behinderungen« (Rohrmann et al. 2009, 19). Und je mehr sich im Gesundheitswesen »Kriterien der Marktwirtschaft« durchsetzen, desto mehr macht sich bemerkbar, dass diese Menschen »nicht zu den attraktiven Kunden« zählen (ebd.). »Schon jetzt sind Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit unübersehbar, z. B. durch Verschlechterung der Rahmenbedingungen in Wohngruppen und Infragestellung des Zwei-Milieu-Prinzips. In mehreren Bundesländern ist die Finanzierung externer Arbeits- und Beschäftigungsangebote nicht mehr gesichert« (Seifert 2006). Rohrmann et al. (2009) belegen den ganzen Lebenslauf entlang der Diskriminierungsrisiken, beginnend vor der Geburt, wo ihr Lebensrecht in Frage gestellt ist (ebd., 9). Viele Eltern berichten über Probleme bei der Versorgung mit Hilfsmitteln, und Familienberatungsstellen fühlen sich nicht für sie verantwortlich (ebd., 15). Kindergärten und Schulen sind auf sie nicht eingestellt (ebd., 12, 13), und Freizeitangebote sind ihnen weitgehend verschlossen (ebd., 16). Die Forschung belegt eine zunehmende »Entfachlichung der Arbeit durch überwiegend unausgebildetes Personal, […] Versorgung statt Förderung von Selbstständigkeit. Anregungsarme Tagesabläufe führten bei vielen Bewohnern zu Verhaltensauffälligkeiten« (Hahn et al. 2004, 31). Immer häufiger wird – oft noch hinter vorgehaltener Hand – gefragt, ob sich der Einsatz umfänglicher Mittel für diesen Personenkreis überhaupt ›lohnt‹ (Seifert 2006). Offen wird postuliert, Pflegeheime seien dem Hilfebedarf schwer behinderter Menschen angemessen – und preiswerter (Klauß 2006; Seifert 2006).
- Am gravierendsten und folgenreichsten ist jedoch die Form des behindert-Werdens, die darin liegt, dass man die Menschen weitgehend gar nicht wahrnimmt. Nach Hahn et al. (2004) findet eine »Verweigerung des Zusammenlebens« statt.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Er sieht darin ein »gesellschaftliches Bewältigungsmuster schwerer Behinderung« (ebd., 15). Es ist anzunehmen, dass nicht nur die große Mehrheit unserer Bevölkerung, sondern auch die meisten Ärzte, Therapeuten, Lehrer und Politiker diese Menschen nicht kennen, weil sie in ihrem Alltag nicht vorkommen. So geschieht es immer wieder, dass in öffentlichen Reden oder auch in Publikationen über sie gesprochen wird und man den sicheren Eindruck gewinnt, dass die Redner oder Schreiber nicht wissen, über wen sie da sprechen. Inklusion, also eine Gesellschaft, in der sie vorkommen und eine ›Adresse haben‹ (vgl. Fuchs in diesem Band), ist dringend notwendig, um diese Situation zu verändern.

- Schließlich gehört zum besonderen behindert-Werden von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auch die Tatsache, dass sie und ihre Lebensbedingungen und -chancen fast gar nicht Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigung sind – zumindest im deutschsprachigen Bereich. Die Herausgeber dieses Bandes hatten größte Mühe damit, Wissenschaftler(innen) zu finden, die sich tatsächlich mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung befassen. Noch schwieriger war es, zudem auch noch etwas ›Neues‹ über Konzepte oder Forschungsergebnisse zu erfahren, in dem sich eine aktuelle wissenschaftliche Beschäftigung widerspiegeln würde. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass bei Stiftungen, Ministerien und Forschungsförderern kaum Interesse besteht, Forschung für diesen Personenkreis zu finanzieren. Den Grund dafür kann man knapp zusammenfassen: Es scheint sich nicht zu lohnen, es wird kein irgendwie verwertbarer Ertrag erwartet.

Menschen, die wir schwer und mehrfach behindert nennen, sind also nicht nur solche, die als Ausgangsbedingungen für ihre individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte und für ihre Teilhabe am Leben in unserer Gesellschaft vielfältige, oft komplexe, auf jeden Fall gravierende Beeinträchtigungen mitbringen. Sie sind vor allem solche, die durch unzureichende und vorenthaltene Angebote des Lernens, von Hilfen, Therapien und Förderung sowie durch Ausgrenzung und verweigerte Wahrnehmung in einem schwersten Maße behindert werden. Es sind – mit Fröhlich 1997 – Menschen, die andere Menschen ganz grundlegend brauchen. Sie brauchen sie als Interaktionspartner, die sie wahr- und ernstnehmen, sie sind aber auch auf sie angewiesen als Forscher und Praktiker. Sie sind davon abhängig, dass die Wissenschaft sich mit ihnen befasst, dass sie Erkenntnisse über sie gewinnt, dass sie Grundlagen dafür legt, wie man ihnen begegnen, sie unterstützen und ihnen Bildung, Lebensqualität und ein Leben in Würde und selbstbestimmter Teilhabe ermöglichen kann. Und sie brauchen Menschen, die für die Praxis Konzepte entwickeln, erproben, bekanntmachen und evaluieren.

2.2 Teilhabe bei umfassender Abhängigkeit

Die umfassende Abhängigkeit von anderen Menschen wird anschaulich deutlich, wenn man die Ergebnisse einer der wenigen Studien zu Rate zieht, in der die Lebensqualität von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Wohn- und

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Pflegeeinrichtungen durch teilnehmende Beobachtung untersucht wurde (Seifert et al. 2001; 2006). Abhängig sind diese Menschen in erster Linie von den Personen in der unmittelbaren Umgebung, und Abhängigkeit bedeutet, dass die Bedingungen für Teilhabe hier gut sein können – oder schlecht. Schwere und mehrfache Behinderung erschwert die selbstbestimmte Teilhabe, weil sie besondere Anforderungen an andere stellt, aber sie macht sie nicht unmöglich. Sie kann gelingen, wenn die Bedingungen dafür günstig sind, und das bedeutet vor allem, dass andere Menschen diese Teilhabe, das Dazugehören, die Selbstbestimmung, die Interaktion und Kommunikation unterstützen und ermöglichen.

Das zeigt sich beispielsweise dann, wenn bei der Begleitung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Pflegesituationen gleichzeitig kommuniziert, die Person als Subjekt geachtet und durch Anregung der Wahrnehmungstätigkeit ein Zugang zur Welt und zum eigenen Körper ermöglicht wird (vgl. Seifert 2006; Klauß zur Pflege in diesem Band). Das hohe Maß an Abhängigkeit erweist sich auch hier: Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung können Dialog und selbstbestimmte Teilhabe in der Interaktion mit anderen Menschen ermöglicht, oder diese können be- und verhindert werden. Wovon aber hängt das ab? Was ist notwendig, damit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung das erleben können, was für sie gut ist?

In den Beiträgen dieses Buches geht es im Kern um diese Frage. Die Antworten darauf kann man zusammenfassen in folgende Aspekte:

- Es kommt auf das Bild an, das Menschen von Menschen haben. Die Philosophie, die Theologie, die Pädagogik, eigentlich alle sind sich einig darin, dass es vor allem darauf ankommt, Menschen als Menschen wahrzunehmen, als solche zu achten und ihnen entsprechend zu begegnen. In der Begleitung und Pflege beispielsweise können Menschen unterschiedlich wahrgenommen werden: als Personen und als Gegenüber und Dialogpartner, oder als ein Objekt, an dem die Aufgabe, die man zu erledigen hat, abzuarbeiten ist.
- Einstellungen sind wichtige Voraussetzungen für menschliches Handeln, sie bestimmen es aber nicht alleine und nicht vollständig (Klauß 2006). Es ist auch eine Frage der Qualifikation und des professionellen Selbstverständnisses. Wird beispielsweise im Qualitätsmanagement eines Dienstes oder einer Einrichtung nur das als Leistung anerkannt und verrechnet, was an ›Pflegeleistung‹ erbracht wird, so wird damit zugleich signalisiert, was für wichtig gehalten wird. Außerdem braucht es eine Ausbildung, in der man beispielsweise lernt, wie Menschen sich – z. B. über körperliche Reaktionen – ausdrücken können, was alles zu ihrem Wohlbefinden beitragen kann, und dass jeder Mensch in der Lage ist, selbst etwas für sich Wichtiges zu bestimmen, wenn man ihn lässt und ihn dabei adäquat unterstützt.

Diesem Ziel hat Wissenschaft zu dienen, Wissen zu entwickeln und weiterzugeben, das das Leben der Menschen menschlicher machen kann – und dasselbe gilt für die

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Praxis. Welche Beiträge beide – unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und verschiedene Praxiskonzepte – leisten können, sollen die Beiträge dieses Buches aufzeigen.

2.3 Was brauchen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung? Eine Aufgabe für verschiedene Disziplinen und Professionen

In der Kulturgeschichte haben sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen herausgebildet, die sich alle mit dem Menschen beschäftigen – allerdings aus jeweils unterschiedlicher Perspektive. Vereinfacht könnte man von einer Arbeitsteilung sprechen, die erforderlich ist, weil keine Wissenschaft für sich alleine in der Lage ist, die menschliche Komplexität zu erfassen (Klauß 2006). So ist die Medizin vor allem dafür zuständig, den Menschen als Organismus zu begreifen und sich um dessen Erkrankungen und um die Bedingungen seiner Gesundheit zu kümmern, die Psychologie befasst sich vorrangig mit Geist, Seele und Verhalten, die Soziologie versteht den Menschen vor allem als soziales Wesen und untersucht die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und den gesellschaftlichen Beziehungen, in die es eingebettet ist. Philosophie und Theologie reflektieren den Orientierungsbedarf des Menschen, der – anders als ein Tier – selbst klären muss, wie er handeln und ein gutes Leben führen soll und kann, was für ihn Sinn macht und was ihn eigentlich zum Menschen macht, und die Pädagogik ist schließlich die Wissenschaft von der Bildung und Erziehung, die wissen sollte, mit welchen Zielen und Methoden es gelingen kann, dass Menschen sich zu allseitig gebildeten Persönlichkeiten entwickeln können.

Auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung brauchen diese Disziplinen, und sie sind darauf angewiesen, dass diese sich damit befassen, wie seelische und körperliche Gesundheit, Bildung und Entwicklung, soziales Zusammenleben und Identität gelingen können unter den Voraussetzungen sehr begrenzter kognitiver Kompetenzen und aller weiteren behindernden Bedingungen, die das Leben dieser Menschen kennzeichnen. Vor allem jedoch ist offenkundig, dass sie auf das Zusammenwirken sehr unterschiedlicher Professionen angewiesen sind, deren Kompetenzen in den verschiedenen Disziplinen verankert sind. Neben Pädagogen benötigen sie häufig Therapeuten, die sich um ihre Beweglichkeit, ihre Feinmotorik oder ihre Sprache kümmern, dazu Pflegepersonen für allgemeine und Behandlungspflege, sie brauchen Menschen, die sich bei der Förderung der Kommunikation auskennen und die sich unterschiedliche weitere Förderkonzepte angeeignet haben, die ihnen das Lernen und die Alltagsbewältigung ermöglichen (Klauß/Lamers/Janz 2007).

Zur Beantwortung der Frage nach dem anerkannten und zu berücksichtigenden Bedarf müssen deshalb zahlreiche Disziplinen und Professionen beitragen. Grundlegend handelt es sich um eine Herausforderung an die Ethik (in der Philosophie wie in der Theologie), die zu klären hat, was richtig ist und was ›sein soll‹, was beispielsweise zum Menschsein gehört und was Menschen deshalb voneinander brauchen, um ein ›gutes Leben‹ führen zu können. Darauf aufbauend müssen beispielsweise die Medizin und die Pflegewissenschaft klären, welche Bedarfe sich aus der organischen Verfasstheit

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

der Menschen ableiten lassen, die Pädagogik, wie Bildung bei ihnen möglich ist und organisiert und gestaltet werden kann und welche Bildungsangebote erforderlich und sinnvoll sind, die Psychologie, wie sie lernen können, und die Rechtswissenschaft, wie sich ihre Anrechte begründen und auch durchsetzen lassen.

Antor/Bleidick (1995) haben – unter Bezugnahme auf die Euthanasie-Verbrechen im deutschen Nationalsozialismus – darauf hingewiesen, dass die Bestreitung des Lebensrechtes eng mit der des Rechtes auf Bildung zusammenhängt. Wer anderen die Möglichkeit abspricht, sich zu bilden und erzogen zu werden, sieht möglicherweise auch keinen Grund mehr, sie überhaupt am Leben zu lassen. Es gibt gute Gründe dafür, ein ›unbedingtes‹ Lebensrecht jenseits aller möglichen Fähigkeiten und Kompetenzen für alle Menschen zu postulieren, auch für die, bei denen keine ›Erfolge‹ des Bemühens um Bildung und Erziehung zu erkennen sind (vgl. Graumann 2003, 16). Dennoch wird hier die Verantwortung deutlich, die darin liegt, die Möglichkeiten von Bildung und Erziehung, von Förderung, Therapie und Pflege zu explizieren, die für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vorhanden sind. Indem diese Möglichkeiten aufgezeigt werden, wird zugleich ein Anrecht darauf begründet, diese auch zu nutzen. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung haben ein Recht zu leben. Dieses Recht bleibt aber inhaltsleer, wenn es darauf reduziert bleibt, dass ihre Existenz gesichert und ihr physisches Leben nicht bedroht ist.

Diesem Buch liegt deshalb u. a. die Frage zugrunde, was denn schwere Behinderung aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Professionen bedeutet, und was diese an Kenntnissen und Wissen im Interesse dieser Menschen beitragen können. Doch auch bei der Suche nach geeigneten Beiträgen und Autoren bestätigt sich die Außenseiterposition dieser Menschen. So ist es uns beispielsweise nicht gelungen, einen qualifizierten Beitrag zur juristischen Perspektive zu erhalten. Und auch die vorhandenen Texte belegen, dass die Beschäftigung mit ›unserem‹ Personenkreis keineswegs im Zentrum des Interesses steht. Teilweise gibt es fast keine spezifische Beschäftigung mit ihnen, sodass man darauf angewiesen ist, sich auf allgemeine Erkenntnisse in Bezug auf Menschen mit Behinderungen zu beziehen.

Was bedeutet schwere und mehrfache Behinderung aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen, und was können diese den hier angesprochenen Menschen bieten?

2.3.1 Der Blick in die Geschichte

Setzt man sich wissenschaftlich mit der Frage auseinander, wie sich die individuelle Situation und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung geschichtlich entwickelt hat, so wird vor allem ihre permanente Bedrohung durch Ausgrenzung bis hin zur Verweigerung des Lebensrechtes deutlich. Bereits lange vor der Euthanasie der Nazis findet immer wieder eine ökonomistische Diskussion darüber statt, bei wem sich eine Betreuung und Förderung lohnt und bei wem nicht (vgl. Osten in diesem Band). Dies schärft den Blick dafür, dass auch

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

vermeintlich eindeutige Wertmaßstäbe sich als fragil erweisen und beispielsweise in Zeiten wirtschaftlicher Not wieder »in Verachtung und wirtschaftliches Kalkül umschlagen« können (ebd.). Selbst positive Konzepte wie das der »modernen Krüppelfürsorge« von 1920 führte für die Menschen, bei denen keine »Erwerbsbefähigung erzielbar« erschien, zur Separierung und zum Vorenthalten von Unterstützung und Förderung, weil es sich bei ihnen nicht zu lohnen schien, ihnen »Mobilität und eine gewisse Unabhängigkeit zu verleihen« (ebd.). Auch wenn sich die aktuelle Rechtslage gegenüber dem 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts grundlegend verändert hat, belegt der Nachdruck, mit dem »sich Politiker und Kostenträger […] ökonomischer Argumente [bedienen]«, die Notwendigkeit, die Einhaltung dieser Rechte permanent einzufordern.

2.3.2 Der Blick auf die Strukturen und Funktionen

Vor allem die Medizin schärft den Blick für die Komplexität der Beeinträchtigungen – neben der erheblichen kognitiven werden im Beitrag von Nicklas-Faust vor allem solche im körperlichen und Gesundheitsbereich, aber auch im Bereich von Psyche und Verhalten thematisiert – und die Zusammenhänge dazwischen. So zeigt Nicklas-Faust u. a. Beispiele dafür auf, wie körperliche Störungen auffällige und belastende Verhaltensweisen auslösen können, die es erforderlich machen, die organische Ausgangsbedingung (z. B. eine Mittelohrentzündung) zu erkennen und zu behandeln. Der Beitrag weist zudem aber auch nach, dass eine schwere und mehrfache Behinderung erheblich an der Teilhabe an einer guten Gesundheitsversorgung hindert: Die Akteure im Gesundheitssystem müssen viel besser auf eine adäquate Behandlung dieser Menschen vorbereitet werden, die ihre gesundheitlichen Probleme in der Regel nur unzureichend selbst wahrnehmen und kommunizieren können.

Exemplarisch wird der Teufelskreis am Beispiel des Schmerzes deutlich: Es besteht ein körperliches Problem und gleichzeitig Abhängigkeit von anderen, weil man sich selbst nicht helfen kann. Angesichts einer gravierend beeinträchtigten Kommunikation führt das unbewältigte Problem zu selbst gefundenen ›Lösungen‹ mit häufig selbstschädigendem Charakter. Belot (in diesem Band) beschreibt, wie ein Mensch mit erheblichen Kommunikationseinschränkungen bei Schmerzerfahrungen sich selbst überlassen bleibt, wenn andere Menschen nicht lernen, das wahrzunehmen und zu ›lesen‹, was er durch seinen Körper ausdrückt. Nur wenn wir uns »an seine Art der Kommunikation anpassen, ihm helfen, besser in seinem Leib zu wohnen und besser zu leben, und wir […] den Schmerz dann bewerten und behandeln, wenn er existent ist«, kann er von Hilfe profitieren. Unterstützen kann dabei ein Beobachtungsintrumentarium wie beispielsweise die von Belot vorgestellte EDAAP-Skala, die »eine verhaltensorientierte Evaluierung des Ausdrucks von Schmerz« ermöglicht.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

2.3.3 Der psychologische und soziologische Blick auf Aktivitäten und Teilhabe

Die Frage, wie es zu auffälligem Verhalten und psychischen Störungen bei Menschen mit Behinderungen kommen kann, sind auch ein Thema psychologischer Forschung, ebenso wie die spezifischen Beeinträchtigungen der Kommunikationsentwicklung und die Möglichkeiten ihrer Förderung und die Situation von Eltern und Familien und daraus resultierende Unterstützungsbedarfe (vgl. Bienstein/Sarimski in diesem Band). Zu vielen dieser Aspekte kann die Psychologie auch empirisch gewonnene Erkenntnisse beisteuern, die allerdings in der Regel nicht spezifisch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind, sondern sich auf Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen beziehen.

Aus soziologischer Perspektive (vgl. Fuchs in diesem Band) gerät vor allem der Zusammenhang zwischen der erheblich beeinträchtigten Kommunikation bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und ihrer Exklusion in den Blick, denn »kommunikativ nicht adressiert zu werden, ist so etwas wie ein ›sozialer Tod‹ […und] Inklusion bedeutet stattdessen, daß durch die soziale Adressierung Menschen als relevant (oder im genauen Sinne: bedeutsam) für Kommunikation beobachtet werden«. Was dies erfordert, bezeichnet Fuchs mit ›Liebe‹. Er postuliert eine »amicale Beobachtungskultur«, eine »Deutungskunst«, bei der jede Äußerung des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung »als Mitteilung aufgenommen […] und damit das Spiel einer Kommunikation eröffnet [wird], die vor allem den Ausbau einer sozialen Adresse begünstigt, Inklusion also auf elementarster Ebene: Beteiligung an Kommunikation überhaupt dadurch, daß Verhalten – so idiosynkratisch es sein mag – als Mitteilung gedeutet wird«.

Damit führt die soziologisch-systemtheoretische Sicht – was die konkrete Praxis angeht – zu Schlussfolgerungen, die auch entwicklungspsychologisch (vgl. Bienstein/Sarimski in diesem Band) und im Zusammenhang mit der Unterstützten Kommunikation (vgl. Hennig in diesem Band) begründet werden. Und auch aus der Perspektive der Pflege (vgl. Klauß in diesem Band) als einem relativ jungen Wissenschaftsbereich spielt die Frage, wie die notwendige Unterstützung im Bereich des körperlich-seelischen Wohlbefindens genutzt werden kann, um Kommunikation zu ermöglichen, eine zentrale Rolle. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung benötigen in besonderem Maße Menschen, die ihre Pflege übernehmen und ihnen dabei assistieren, aber ›gut‹ ist diese Pflege nur, wenn sie neben Erhalt und Sicherung der Gesundheit auch Ziele wie die Förderung der Wahrnehmung und Aneignung der Welt, der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung und eben des kommunikativen Austauschs verfolgt. Pflege wird so – und darauf sind Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung besonders angewiesen – zur Voraussetzung und zugleich zu einem Prozess, in dem Menschen sich entwickeln und bilden können (vgl. auch Fröhlich in diesem Band).

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

2.3.4 Der pädagogische Blick auf die Bildbarkeit

Die (Sonder-)Pädagogik befasst sich seit den 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts mit Erziehung, Bildung und assistierender Begleitung der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, und zwar über ihre gesamte Lebensspanne (vgl. Ackermann in diesem Band sowie die im Praxisteil vorgestellten Ansätze). Die bis dahin stattfindende Ausgrenzung von jeglicher schulischer Bildung wird durch unterschiedliche Praxiskonzepte zumindest ansatzweise überwunden, theoretisch auch durch das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik von Feuser (1989), das ausdrücklich jedes Kind einschließt, vom hochbegabten bis zum schwerstbehinderten, das sich zumindest wahrnehmend Welt und Kultur aneignen kann. Als zentrale pädagogische Aufgabe erweist sich dabei die Frage der Bildbarkeit kognitiv erheblich beeinträchtigter Menschen. Im Konzept der Basalen Stimulation (Fröhlich 1978; 1991) wird dies vor allem durch den Nachweis ihrer Förderbarkeit (durch ihnen entsprechende Wahrnehmungs-, Bewegungs- und basale Kommunikationsangebote) erreicht, während Pfeffer (1988), Fornefeld (1989) und andere eine Beziehungsstörung als zentrales Merkmal eines Lebens unter den Bedingungen schwerster Behinderung identifizieren, die Ermöglichung von Beziehungen als grundlegende Bedingung jeglicher Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt ihrer Pädagogik rücken und Grundzüge eines »beziehungsorientierten Unterrichts« (Fornefeld 1995) entwickeln.

2.3.5 Philosophische und theologische Grundlagen

»Die Philosophie ist aber nicht nur eine Suche nach Wahrheit und Erkenntnis (sowie deren Kritik), sondern auch (spätestens seit Aristoteles) ein Nachdenken über das gute, gelingende Leben und das menschliche Glück« (Dederich in diesem Band). Sie muss sich insofern fragen lassen, was sie dazu beiträgt, Wissen über Behinderung zu produzieren und zu verändern. Trägt sie zu einem Umdenken bei oder ist sie an Ausgrenzung und Unterdrückung beteiligt? Als Anthropologie (›Was ist der Mensch?‹) hat sie »eine zentrale kritisch-reflexive Bedeutung für die Heil- und Sonderpädagogik«, indem sie sich mit deren Menschenbild(ern) als Grundlage pädagogischen Handelns auseinandersetzt. Die philosophische Ethik fragt nach dem richtigen Handeln und dem ›guten Leben‹. Dies wird aktuell und in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus der Perspektive der Care-Ethik von Kittay (1999) und des gerechtigkeitstheoretischen Capabilities-Ansatzes von Nussbaum (2007) diskutiert. Beide philosophischen Konzepte können begründen, welche Verpflichtung für Mitmenschen und Gemeinwesen aus dem Anspruch erwächst, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein ›gutes Leben‹ zu ermöglichen. Dabei ist der »Capabilities approach« von Nussbaum (2007) ein »ethisch-evaluatives Instrument zur Ermittlung von Momenten oder Faktoren, ohne die ein menschliches Leben in Würde nicht möglich ist« (Ackermann in diesem Band). Auch bei schwerster Behinderung gilt demnach, dass grundlegende Gerechtigkeit versagt wird, wenn man auch nur »eines dieser Grundgüter« nicht verwirklichen kann. Dies steht im Kontrast zu

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

– ebenfalls philosophisch-ethischen – Argumentationen, die das Existenzrecht von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung grundsätzlich in Frage stellen. Ein Beispiel dafür liefert Peter Singer, der ihnen das ›Personsein‹ abspricht.

Bemerkenswerterweise scheint diese Frage auch in der Theologie keineswegs eindeutig beantwortet zu werden, sofern überhaupt davon gesprochen werden kann, dass sie sich mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im wissenschaftlichen Diskurs befasst. Hier findet sich kein ›sicherer Fels‹ eines Menschenbildes, das unabhängig von Fähigkeiten und Eigenschaften Lebens- und Bildungsrecht zusichert. Die Theologie muss einerseits das traditionelle Verständnis von Behinderung als Folge von Sünden überwinden und darf andererseits bzgl. der Gottesebenbildlichkeit nicht der Sichtweise folgen, wonach diese durch bestimmte »Eigenschaften oder Leistungen gegeben« ist. Auf der Grundlage eines relationalen Verständnisses der Gottesebenbildlichkeit hingegen gründet sich das in der modernen Theologie und vor allem auch Diakoniewissenschaft verbreitete Verständnis, das jeden Menschen ›ohne Ansehen der Person‹ als Ebenbild Gottes und somit als gleichermaßen wertvolle Person ansieht. In unserem weitgehend durch christliche Traditionen und Wertvorstellungen geprägten Kulturkreis kann die Theologie somit einen Beitrag dafür leisten, unbedingte Zugehörigkeit und Teilhabe aller Menschen zu begründen und zu sichern.

2.3.6 Elternsein als Profession

Der erste Ort der Teilhabe, der Inklusion, ist die Familie (vgl. Seifert in diesem Band). Das gilt für Eltern und Angehörige von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in besonderem Maße. Väter und Mütter können durch die Herausforderungen (vgl. auch Bienstein/Sarimski in diesem Band) überfordert sein, aber auch vorhandene Kompetenzen nutzen und entwickeln, wenn sie sich den Anforderungen stellen, die aus den Beeinträchtigungen des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung resultieren. Wollen sie ihrem Kind Zugehörigkeit, Teilhabe, eine gute Entwicklung und ein Leben in Würde ermöglichen, müssen sie sich aber auch mit den sozialpolitischen Realitäten auseinandersetzen, die tendenziell eher geeignet erscheinen, Rechte zu beschränken als zu verwirklichen. Dabei entwickeln Eltern eine eigene Professionalität, die sich vor allem auf die Bedürfnisse und ganz spezifischen Lebenschancen ihres eigenen Kindes bezieht und durch die sie in das Zusammenwirken mit anderen Professionen eine »kritisch-konstruktive Perspektive [einbringen], die die Berücksichtigung der Bedürfnisse und die Umsetzung der Rechte von Menschen mit schweren Behinderungen zum Ausgangspunkt und Qualitätsmerkmal des professionellen Handelns deklariert«.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

3 Teilhabe ermöglichen

Die besondere Qualität einer schweren und mehrfachen Behinderung erweist sich letztlich in der besonderen Beeinträchtigung der Teilhabe. Dass diese jedoch nicht durch die Beeinträchtigungen im organischen Bereich und bei den Aktivitäten determiniert ist und festliegt, belegen die Beiträge dieses Buches, vor allem diejenigen, in denen Konzepte für die Praxis beschrieben und diskutiert werden. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung können – in ihrem individuellen Möglichkeitsraum – Kompetenzen ausbilden und sie können am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Voraussetzung dafür sind Konzepte für das praktische Handeln ebenso wie Sozialsysteme, die sich öffnen und so weiterentwickeln, dass auch besonders beeinträchtigten Menschen das Mitmachen, Dazugehören und Teilhaben möglich wird.

3.1 Wichtige Teilhabebereiche und -bedingungen

Was brauchen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu einem guten Leben? Diese Frage ist von grundlegender Bedeutung, wenn man sich damit beschäftigen möchte, in welcher Form und in welchen sozialen und organisatorischen Zusammenhängen sie leben, lernen, sich beschäftigen und mit anderen Menschen zusammen sein können, welche Konzepte für sie entwickelt wurden und wie sinnvoll diese für sie sind, und wie andere Menschen ihnen begegnen können. Das deutsche Grundgesetz sichert ihnen wie jedem anderen Bürger eine unantastbare Menschenwürde (Art. 1), die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Art. 2, 1), das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2, 2) und das Recht zu, wegen ihrer Behinderung nicht benachteiligt zu werden (Art. 3, 3).

Es ist noch nicht lange her, dass diese grundlegenden Menschenrechte im nationalsozialistischen Staat und von den dort verantwortlichen Politiker(inne)n, Jurist(inn)en, Mediziner(inne)n und auch Pädagog(inn)en mit Füßen getreten und elementar verletzt wurden. Nach Gründung der Bundesrepublik war zwar die unmittelbare Lebensgefahr für geistig und schwerstbehinderte Menschen gebannt, die genannten Rechte waren aber noch lange nicht verwirklicht und gesichert. Die Vorstellung, manche Menschen mit erheblichen Einschränkungen führten ein lebensunwertes Leben und seien keine schützenswerten Personen, existiert weiterhin und wird auch vertreten (vgl. Singer 1994; Antor/Bleidick 2000). Dementsprechend wird auch – und vermehrt in Zeiten ›knapper Kassen‹ – immer wieder diskutiert, ob sich Angebote der Förderung, der Therapie und der Bildung hier überhaupt lohnen, oder ob es nicht ausreichte, sie am Leben zu halten und ihnen eine gute Pflege zukommen zu lassen.

Auch wenn die Grundrechte formal gelten, ist keineswegs gesichert, dass sie auch verwirklicht und inhaltlich gefüllt werden. Das aber ist notwendig, damit Menschen ein gutes Leben führen, die in ihnen liegenden Möglichkeiten entwickeln und nutzen können. Es gehört zu den Grundmerkmalen unserer Sozialgesetzgebung (SGB IX; SGB XII), dass sich die Angebote und Hilfen am Bedarf der Menschen orientieren

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

müssen, also an dem, was sie brauchen, um ein menschenwürdiges Leben mitten in unserer Gesellschaft führen zu können. Nachdem die von den Bundesländern verantworteten Bildungssysteme sie trotz dieser Grundrechte noch bis Ende der 1970er-Jahre weitgehend ausschlossen, wird ihnen seither auch das Recht auf eine ihren Möglichkeiten entsprechende schulische Förderung zugebilligt.

Doch was ist dieser Bedarf, was braucht ein Mensch, zumal wenn er in besonderem Maße bei fast allen Lebensvollzügen davon abhängig ist, dass andere ihn wahrnehmen, mit ihm kommunizieren und ihn verstehen, auf ihn eingehen, ihn unterstützen, begleiten und ihm assistieren? Die Beantwortung dieser Frage ist von hoher Relevanz für die Menschen selbst, weil davon abhängt, welche Chancen sie haben und welches Leben sie führen können. Unerlässlich ist sie für die pädagogischen, therapeutischen, medizinischen, psychologischen und pflegerischen Fachkräfte, deren Aufgaben sich daraus ableiten. Ihre Klärung ist außerdem für Dienste, Einrichtungen und schließlich die Gesellschaft insgesamt erforderlich, die anerkennen und dafür sorgen muss, die entsprechenden Leistungen möglich zu machen, anzubieten und zu finanzieren.

Welche Antworten gibt es auf die Frage danach, was Menschen benötigen, um teilhaben und sich dadurch entwickeln und ein gutes Leben führen zu können?

3.2 Schwere und mehrfache Behinderung: Begründungen des Bedarfs an der ICF orientiert

Die ICF gibt durch ihre Systematik eine Antwort auf die Frage, in welchen Bereichen Menschen ihre Aktivitäten entwickeln und teilhaben können – oder dabei behindert werden. Dies lässt sich zugleich als Begründung dafür begreifen, welche Anregung, Unterstützung und Hilfe Menschen benötigen, um aktiv am Leben teilhaben zu können. Denn es hängt nicht nur von seinen Begabungen oder Einschränkungen ab, welche Aktivitäten ein Mensch entfalten, welche Kompetenzen er ausbilden und nutzen kann, sondern vor allem davon, ob er adäquate und an seine Besonderheiten angepasste Möglichkeiten erhalten hat, diese zu entwickeln. Werden einem Menschen die Lernmöglichkeiten, die möglicherweise sehr spezifische Förderung, die Hilfe und Unterstützung vorenthalten, die ihm die Ausbildung von Fähigkeiten und die Nutzung der ihm möglichen Kompetenzen ermöglichen, so wird er behindert. Darin liegt die erste zentrale Herausforderung für die Pädagogik und für alle anderen Fächer und Disziplinen, die in diesem Buch zur Sprache kommen: Welches Wissen haben sie erarbeitet und halten sie bereit, um Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen die Möglichkeit zu geben, die ihnen möglichen Fähigkeiten und Möglichkeiten menschlicher Existenz auszubilden und zu nutzen? Welche Konzepte, Förderansätze, Hilfestellungen können sie bereitstellen? Oder behindern sie diese Menschen durch ›unterlassene Hilfeleistung‹, weil sie hierzu nicht forschen, keine Konzepte entwickeln und erproben, nichts in Ausbildungen einbringen?

Behinderung – auch schwere oder schwerste Behinderung – ist damit allerdings noch nicht ausreichend bestimmt und verstanden. Letztlich sieht die ICF die Teilhabe

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

(englisch: ›participation‹) als entscheidendes Kriterium dafür an, ob ein Mensch behindert wird oder nicht. Weil Menschen soziale Wesen sind, weil sie ihr Menschsein nur entwickeln und leben können in der Sozialität, in der Zugehörigkeit und Gemeinschaft mit anderen Menschen und der Gesellschaft, durch Teilhabe und Aneignung der menschlichen Kultur, meint Behinderung im eigentlichen Sinne die Begrenzung, den Ausschluss, das behindert-Werden an dieser Teilhabe. Natürlich beschränken – z. B. bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – die organischen und in der Person liegenden Beeinträchtigungen diese Teilhabe und erschweren sie erheblich, aber letztlich entscheidet über behindert sein oder nicht behindert sein die Passung der sozialen Systeme zu diesen Besonderheiten der Menschen – oder eben die fehlende Passung. Das ist das Anliegen, die Idee der Inklusion: Die gesellschaftlichen Systeme, beginnend mit der Familie über Kindergarten, Schule, Arbeitsbereiche, Nachbarschaften, Freizeitorganisationen u.a.m., sollen und können so ausgestaltet sein, dass jeder Mensch mit seinen besonderen Lebenserfahrungen, Orientierungen, Fähigkeiten und Begrenzungen in sie ›hineinpassen‹, willkommen sein kann, dazu gehören und eine relevante Rolle darin spielen kann. Daraus resultiert die zweite große Herausforderung für die verschiedenen Fachrichtungen und Professionen: Wie müssen soziale Systeme eigentlich ausgestaltet und ausgestattet sein, damit sie die tatsächliche Heterogenität aller möglichen Lebensformen, also auch die von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, nicht nur einbeziehen und erdulden, sondern positiv wahr- und aufnehmen?

Die ICF unterscheidet neun Domänen, in denen Menschen Aktivitäten entfalten und teilhaben können – oder daran gehindert werden:

- Lernen und Wissensanwendung (d1)
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (d2)
- Kommunikation (d3)
- Mobilität (d4)
- Selbstversorgung (d5)
- Häusliches Leben (d6)
- Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen (d7)
- Bedeutende Lebensbereiche: Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung, Wirtschaftliches Leben (d8)
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben: Gemeinschaftsleben, Erholung und Freizeit, Religion und Spiritualität, Menschenrechte, Politisches Leben und Staatsbürgerschaft (d9)

(ICF 2006, 42–46).

Wenn in jedem dieser Bereiche Behinderung stattfinden kann, so stellt sich für jede dieser Domänen die Frage, welche Chancen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung haben, darauf bezogene Kompetenzen zu entwickeln und anzuwenden (Aktivitäten), wie sie diese zur Teilhabe nutzen und in der Teilhabe an gesellschaftli-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

chen Systemen ausbilden können, und welche Barrieren hierbei bestehen und überwunden werden können.

3.3 Eine philosophische Bedarfsbegründung

Eine philosophisch fundierte Antwort auf die Frage, was Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung benötigen, um ihr Recht auf Teilhabe in allen für sie relevanten Lebensbereichen einlösen zu können, lässt sich aus dem Konzept der Capabilities von Martha Nussbaum ableiten. Die amerikanische Sozialphilosophin hat durch weltweite interkulturelle Vergleiche eine Liste von den Menschen ›möglichen Fähigkeiten‹[2] (Klauß 2006) erarbeitet, die Menschen über die verschiedensten Kulturen hinweg für wichtig halten, um ein ›gutes Leben‹ führen zu können. Ihr Grundgedanke ist es, »dass das menschliche Leben eine ganz bestimmte, allen Menschen gemeinsame, unhintergehbar kennzeichnende und damit essenzielle Bedürfnisstruktur aufweist« (Graumann 2003, 15). Daraus leitet sie eine Verpflichtung für das Gemeinwesen ab, Mitbürgern die Möglichkeit zur Ausbildung dieser Fähigkeiten zu eröffnen und zu gewährleisten. Dies kann nur bedeuten, dass auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung das Recht haben, den dafür notwendigen Zugang und die notwendige Unterstützung zu erhalten (Klauß 2006; vgl. Fornefeld 2007 und Dederich in diesem Band).

An der Liste der Capabilities ist zudem interessant, dass sie einige Akzente setzt und auf menschliche Fähigkeitsbereiche hinweist, die in der Liste der ICF-Domänen übersehen werden könnten (Klauß 2006). Dazu gehören beispielsweise »sich durch Bildung seiner Sinne und intellektuellen Fähigkeiten auf wirklich menschliche Weise bedienen können, […] freie Entfaltung der eigenen Kreativität, […] Zuneigung zu Dingen und Personen entwickeln können, […] Zugehörigkeit, […] Spiel: Lachen, spielen, sich erholen können, […] Kontrolle über die eigene Umwelt« (Nussbaum 2007, 76ff., nach Dederich in diesem Band); in einer früheren Fassung wurde die Befähigung zur Kontrolle über die Umwelt sehr treffend so charakterisiert: »[…] das eigene Leben und nicht das von irgendjemand anderem zu leben sowie das eigene Leben in seiner eigenen Umwelt und in seinem eigenen Kontext zu leben« (Nussbaum 2002; Klauß 2006). Wichtig ist Nussbaum, die sich in den letzten Jahren zunehmend mit den Bedingungen eines guten Lebens von Menschen mit Behinderungen befasst (Graumann 2003, 16), die Nicht-Ersetzbarkeit der einzelnen Capabilities: Jede hat denselben Wert, keine kann gegen eine andere verrechnet und damit vernachlässigt werden (Nussbaum 1999; Klauß 2006).

2 ›Capabilities‹ wird meist mit ›Fähigkeiten‹ oder auch ›Befähigung‹ übersetzt (so Dederich in diesem Band). Der Logik der Nussbaum'schen Argumentation entspricht jedoch ›mögliche Fähigkeiten‹ insofern, als es darum geht, dass Menschen die Möglichkeit erhalten sollten, die für ein ›gutes Leben‹ relevanten Fähigkeiten ausbilden und nutzen zu können.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

3.4 Konzepte für die Praxis

Das ist der Anspruch, dem sich jeder stellen muss, der fragt, was Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung brauchen, um ein gutes Leben führen zu können. Konkretisiert wird dies durch die Frage, welche Konzepte und Praktiken vorhanden und verfügbar sind, um Teilhabe in allen diesen Lebensbereichen zu ermöglichen.

Für dieses Buch haben die Herausgeber sich an den ICF-Domänen und der Liste der Capabilities von Nussbaum orientiert und Beiträge nachgefragt und erhalten, die sich mit den folgenden Lebensaspekten befassen:

- Wahrnehmen und Lernen
- Aktivitäten des täglichen Lebens
- Bewegung und Mobilität
- Interaktion, Kommunikation und Beziehungen
- Kreativität und Spiel
- Bildung für alle Menschen
- Tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Angebote
- Wohnen und Leben in der Gemeinschaft
- Leben mit der Familie

Jeder einzelne Beitrag ist als Beispiel, als Beleg für die Erkenntnis und Aufgabe zu verstehen, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Teilhabe ermöglicht werden kann, wenn die Bedingungen dafür ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend gestaltet sind.

- Wahrnehmen und Lernen

Wie können Menschen an der Welt, an der Gesellschaft und ihrer Kultur teilhaben und dabei lernen und erworbenes Wissen anwenden (vgl. ICF d1)? Wie können sie sich durch Bildung ihrer Sinne und intellektuellen Fähigkeiten auf wirklich menschliche Weise bedienen (Nussbaum 2007)? Es gehört zu den zentralen Erkenntnissen der Praxis wie der Wissenschaftsbereiche, die sich mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung befassen, dass dies grundlegend durch Wahrnehmung als elementarste Form der individuellen Aneignung (vgl. Leontjew 1982) möglich ist. Wahrnehmung geschieht bereits im Uterus und ist wohl jedem Menschen möglich – bedarf aber gleichwohl der Anregung und Förderung. Dies war und ist eine Grundidee der Basalen Stimulation von Fröhlich (1978; 1991): Jeder Mensch kann sich wahrnehmend die Welt erschließen, bei schwer(st)er und mehrfacher Behinderung ist allerdings auch diese Kompetenz beeinträchtigt und bedarf der Anregung. Auch das Konzept der »Kooperativen Pädagogik« (vgl. Praschak in diesem Band) zielt darauf, dass »Menschen mit einer schwersten Behinderung ein produktives Verhältnis zu ihrer Lebenswelt finden können«, indem sie ihre »organismische Selbstregulation und die Wahrnehmungstätigkeit in einer konstruktiven Weise [verbinden]« (ebd.). Wahrnehmende Tätigkeit ermöglicht nicht zuletzt Teilhabe an der schulischen Bildung (vgl. Heinen/Lamers in diesem Band), wenn Unterricht so organisiert wird, dass Men-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

schen sich aktiv beteiligen können, für die die Wahrnehmung die dominierende Form der Tätigkeit darstellt (vgl. Feuser 1989). Diese Bildung beschränkt sich keineswegs auf ein Trainieren und Üben von Funktionen, sie erfordert vielmehr die »kooperative Gestaltung einer möglichst anregungsvollen und vielfältig kontrastierten Lebenswelt« (Praschak in diesem Band).

- Aktivitäten des täglichen Lebens

Die Nutzung des Alltags als Lernfeld gewinnt angesichts schwerster und mehrfacher Behinderung eine besondere Bedeutung, da ihre »Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten […] häufig zeitlich und von der Intensität her stark limitiert [sind]« (Fröhlich in diesem Band). Bildung findet in allen im Alltag vorkommenden Aktivitätsbereichen statt. Um diese Bildungsmöglichkeiten zu nutzen, bedarf es jedoch »der pädagogischen Gestaltung und Begleitung« (ebd.). Wenn Begleiter von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sich die dafür erforderlichen Kompetenzen aneignen, so ermöglichen sie Teilhabe an der Kultur, die im Alltag des täglichen Lebens ihren Platz hat.

- Bewegung und Mobilität

Auch bei der Entwicklung und Nutzung individueller Bewegungsformen geht es um Teilhabe an der Kultur: Durch die Interaktion mit anderen Menschen wird die Vielfalt der Bewegungskultur entdeckt und angeeignet, und wenn Bewegungsstörungen vorhanden sind, so sind besondere Unterstützungsangebote notwendig. Diese Angebote reichen vom Bewegtwerden bis zum eigenständigen Bewegungshandeln, und sie zielen weit über das sich Bewegen im engeren Sinne hinaus (vgl. Behrens/Fischer in diesem Band): Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung können mit Hilfe psychomotorischer Angebote vor allem die Erfahrung der Eigenwirksamkeit machen und in ›psychomotorische Dialoge‹ eintreten. Sie werden zu Wahrnehmung und Körpererfahrung sowie dazu angeregt, einen Zugang zu Materialien zu finden und in der Interaktion mit anderen Menschen auch bedeutsame soziale Erfahrungen zu machen.

- Interaktion, Kommunikation und Beziehungen

Die UN-Konvention wird durchzogen von der Erkenntnis, dass die Ermöglichung von Kommunikation und der Abbau der Barrieren in diesem Bereich zentrale Bedingungen für die Einlösung der Menschenrechte behinderter Menschen darstellen. Dazu gehört nicht zuletzt auch die Forderung nach intensiver Forschung (Art. 4.1 BRK). Es ist offenkundig, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der Teilhabe durch die Beschränkungen ihrer Kommunikation und ihrer Möglichkeiten der Interaktion erheblich behindert sind. Für Fuchs (in diesem Band) sind sie von Kommunikation ausgeschlossen und nach Fornefeld (1989) ist eine Beziehungsstörung zu ihren Mitmenschen charakteristisch für ihre Lebenssituation. Beide weisen auch Wege auf, wie Kommunikation und Beziehung doch möglich werden können. Diese Menschen können kommunizieren und Beziehungen eingehen, allerdings nur dann, wenn ihre Mitmenschen ›mitspielen‹. Wie und auf welchen Grundlagen das

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

gelingen kann, zeigen beispielsweise Forschungsergebnisse aus der Schule, wonach die Lehrpersonen bei fast allen Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung den Eindruck haben, ihre Äußerungen zu verstehen, auch wenn sie auf körperlichen Ausdruck und Verhaltensweisen beschränkt sind (Klauß/Janz/Lamers 2007). Fröhlichs Somatischer Dialog (1982), die Basale Kommunikation von Mall (1984) und der Beitrag von Hennig in diesem Band zur Unterstützten Kommunikation bei schwerer und mehrfacher Behinderung belegen dies ebenso wie die Erkenntnisse der Psychologie (vgl. Bienstein/Sarimski in diesem Band), der soziologischen Systemtheorie (vgl. Fuchs) und der Pädagogik (vgl. Pfeffer 1988 und Fornefeld 1989).

Die Beschäftigung mit der Kommunikation von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung lenkt vor allem den Blick darauf, dass die »Kunst« der Ermöglichung des Kommunizierens nicht vorrangig darin besteht, Reaktionen des Gegenübers hervorrufen zu wollen, sondern »dem Kind eher zu folgen statt es zu dirigieren« und die »individuellen, u. U. subtilen Äußerungen des Menschen mit schwerster Behinderung als initiative Beiträge aufzugreifen und kontingent zu beantworten« (Hennig in diesem Band; vgl. auch Klauß 2002 und Caldwell/Horwood 2008 zur »intensive interaction«).

- Kreativität und Spiel

Exklusion und verhinderte Teilhabe hängen damit zusammen, was Menschen zugetraut wird. Spiel und Kreativität gehören zu den Kompetenzbereichen, in denen Menschen mit geistiger und vor allem mit schwerer und mehrfacher Behinderung lange Zeit kaum etwas zugetraut wurde (vgl. Lamers 1994). Schuppener (in diesem Band) hält sie hingegen schon deshalb für kreativ, weil sie in der Lage sind, ihren Alltag unter »äußerst erschwerten Entwicklungsbedingungen« zu bewältigen und beispielsweise beim »Fingerwedeln« oder Hantieren mit Material eigene Formen des Spieles zu entdecken und zu nutzen. Dieser »Beitrag zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung« (ebd.) darf Menschen mit »intensiven Behinderungserfahrungen« nicht vorenthalten werden.

- Bildung für alle Menschen

Teilhabe an der Bildung bedeutet mehr als die Förderung der individuellen Entwicklung in unterschiedlichen Lebensbereichen. Sie erfordert auch den Zugang zu einem Bildungswesen, das auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung weder sozial ausgrenzt noch ihnen den Zugang zu anspruchsvollen und allgemeinen Bildungsinhalten verwehrt (vgl. Art. 24 BRK; Lamers/Heinen 2006). Seit Ende der 1970er-Jahre besteht das Recht auf Besuch einer (Sonder-)Schule für alle Kinder und Jugendlichen in der BRD. Doch zur Bildung gehört nicht nur die formale Sicherung des Zugangs zu Bildungsinstitutionen, sondern auch die Vermittlung von Bildungsinhalten von hoher Qualität, die es jedem Kind ermöglicht, »alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt« (Feuser 1998, 19). Der Weg bis zu einer vollständigen Inklusion in diesem doppelten Sinne ist noch weit. Er erfordert Schulen, die tatsächlich alle Kinder willkommen heißen können, und eine Pädagogik, die

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

es auch Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung ermöglicht, sich durch die aktive Aneignung allgemeiner Bildungsinhalte zu entwickeln und zu bilden. Eine solche »Bildung mit ForMat« (Lamers/Heinen 2006), die alle Menschen einschließt (vgl. Feuser 1989), ist in Grundlagen und Ansätzen entwickelt, bedarf jedoch der Konkretisierung, Evaluierung und Implementierung in die Praxis (Lamers/Heinen in diesem Band).

- Tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Angebote

Teilhabe im Bereich von Arbeit und Beschäftigung und an entsprechender Bildung (Art. 27 BRK) scheint für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung noch schwerer erreichbar als die Zugehörigkeit zum schulischen Bildungssystem. Basierend auf der Analyse vorhandener Angebote in sogenannten Förder- und Betreuungsgruppen und orientiert am Konzept der Lebensqualität ist es jedoch möglich, Grundlagen für dieses Teilhaben zu definieren (vgl. Sabo/Terfloth in diesem Band). Erforderlich dafür ist die konzeptuelle Weiterentwicklung der Dienste und Angebote, vor allem jedoch die Befähigung von Begleitern zur Gestaltung von Bildungsangeboten, die sinnvolle Aktivitäten im Lebensbereich von Arbeit und Beschäftigung eröffnen.

- Wohnen und Leben in der Gemeinschaft

Fast selbstverständlich scheint es zu sein, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung separiert wohnen und die soziale Gemeinschaft, in der sie leben, aus anderen Menschen in gleicher Lage und professionellen Begleitern besteht. Es gibt nur einzelne Projekte, die zeigen, dass dies nicht so sein muss (vgl. Hahn et al. 2004). Erforscht man die Bedingungen, unter denen auch besonders beeinträchtigte Personen in einer normalen Wohnumgebung leben und am Gemeinschaftsleben teilhaben können, so ist deutlich, dass die Bedingungen für das Zusammenleben gestaltet werden müssen, entsprechend dem Konzept der Sozialraumorientierung (vgl. Seifert 2006). Begleiterinnen und Begleiter müssen »für ihre Arbeit in der Öffentlichkeit qualifiziert werden« (Fischer in diesem Band). Neben der Befähigung zum Dialog und zur konkreten Alltagsunterstützung brauchen sie die Kompetenz zur »Pflege von Nachbarschaftlichkeit (Kontaktaufnahme und Gesprächsangebote, Einladungen, kulturübliche Rücksichtnahme, nachbarschaftliche Hilfsangebote u.v.m.)« (ebd.).

- Leben mit der Familie

Wenn von Teilhabe und Inklusion die Rede ist, kommt ein Sozialsystem erstaunlich selten zur Sprache, in dem Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung das ›Willkommensein‹ und die ›unbedingte Zugehörigkeit‹ umfänglicher und häufiger erleben als überall sonst. »Ungefähr 90% der Kinder mit schweren Behinderungen wachsen in ihren Herkunftsfamilien auf« (Rohrmann et al. 2009, 14). So groß die Herausforderungen sind, die Familien einer Tochter oder eines Sohnes mit erheblichen kognitiven und körperlichen Einschränkungen zu bewältigen haben, so überzeugend zeigen viele Eltern und Geschwister auch, dass diese nicht nur ein selbstverständliches Mitglied des Familiensystems sind; sie sind auch meist die Hauptakteure für die

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Teilhabe an der Welt außerhalb (vgl. Fischer in diesem Band), auch wenn es um den normalen biografischen Schritt der Ablösung von der Familie geht und dieser nicht in der Sackgasse eines Ghettos für Schwerstbehinderte oder eines Pflegeheimes enden soll, sondern in einem normalen Wohnumfeld.

4 Schluss

Teilhabe ist möglich, jeder Mensch hat ein Recht darauf, und Ausgrenzung ist nicht akzeptierbar. Dass dies auch für Menschen gilt, die in diesem Buch als schwer und mehrfach behindert bezeichnet werden, wird in den theoretischen Beiträgen aus verschiedenen Disziplinen und durch den Blick in exemplarische Konzepte und Erkenntnisse zur Praxis deutlich. Teilhabe gibt es jedoch nicht umsonst, und Inklusion bleibt ein Lippenbekenntnis, wenn man glaubt, man müsse sich nicht die Mühe machen, die Ausgangs- und Lebensbedingungen der Menschen in den Blick zu nehmen, die von Ausgrenzung ganz besonders bedroht sind, weil sie in ihren Möglichkeiten der Lebensbewältigung und vor allem der Kommunikation und Interaktion so drastisch begrenzt sind. Diese Beschränkungen und daraus resultierende Behinderungen ernst- und wahrzunehmen, sie auch wissenschaftlich zu erforschen und zu reflektieren, ist eine Voraussetzung dafür, das Recht auf Teilhabe einzulösen. Dazu gibt es, wie dieses Buch zeigt, geeignete theoretische Grundlagen in verschiedenen Disziplinen und Praxiskonzepte, wenngleich sich der Handlungsbedarf hier als wesentlich größer erweist als der Erkenntnisstand. Alle relevanten Disziplinen und die Praxis müssen sich dieser Aufgabe stellen. Erforderlich sind wesentlich mehr aktuelle theoretische und empirische Untersuchungen sowie die Entwicklung und Evaluierung von Handlungs- und Teilhabekonzepten.

Literatur

Antor, G./Bleidick U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart.

Caldwell, Ph./Horwood, J. (2008): Autism and Intensive Interaction: Using Body Language to Reach Children on the Autism Spectrum. London/Philadelphia.

DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information), WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (2005) (Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Beschlossen von der WHO 2001, Stand Oktober 2005. URL: http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm [01.09.2010].

DIMDI (2010) (Hrsg.): ICD 10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision. German Modification. Version 2010): Intelligenzminderung (F70–F79). URL: http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl/fr-icd.htm?gf80.htm [01.09.2010].

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, H. 1, 4–48.

Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, 19–36.

Fornefeld, B. (1989): Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen.

Fornefeld, B. (Hrsg.) (2007): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München.

Fornefeld, B. (2010): Alle sprechen von Bildung – Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch von Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 260–281.

Fröhlich, A. D. (1978): Ansätze zur ganzheitlichen Frühförderung schwer geistig Behinderter unter sensumotorischem Aspekt. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Hilfen für schwer geistig Behinderte: Eingliederung statt Isolation. Bericht der 9. Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. Marburg, 42–67.

Fröhlich, A. D. (1982): Der somatische Dialog. In: Behinderte, H. 4, 15–20.

Fröhlich, A. D. (1991): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf.

Fröhlich, A. D. (1997): Schwerste Behinderung. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret. Ein praxisnahes Handbuch in Schlüsselbegriffen. Bad Heilbrunn, 148–152.

Graumann, S. (2006): Sind wir verpflichtet, für das Wohlergehen anderer zu sorgen? Eine Kritik traditioneller Ethikkonzeptionen und ein Plädoyer für eine ›Care-Ethik‹, die verbindliche Verpflichtungen ausweist. In: Sonderpädagogische Förderung 51, H. 1, 5–22.

Hahn, M. Th./Fischer, U./Klingmüller, B./Lindmeier, Ch./Reimann, B./Richardt, M./Seifert, M. (Hrsg.) (2004): Warum sollen sie nicht mit uns leben? Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Reutlingen.

Hanselmann, H. (1976): Einführung in die Heilpädagogik. Ein Buch über den Unterricht und die Erziehung anormaler Kinder. 9. Aufl. Zürich/Stuttgart.

Hedderich, I. (1991): Schulische Situation und kommunikative Förderung Schwerstkörperbehinderter. Berlin.

Janz, F./Klauß, Th./Lamers, W. (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB. In: Behindertenpädagogik 48, H. 2, 117–142.

Klauß, Th. (2002): Können Menschen wirklich nicht nicht kommunizieren? – Anfragen zu einem an Watzlawick angelehnten sonderpädagogischen Glaubenssatz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 71, H. 3, 262–276.

Klauß, Th. (2006): Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Geistige Behinderung 45, H. 1, 3–18.

Klauß, Th. (2008a): ›Geistige Behinderung‹ – vom Dilemma eines Begriffs. In: Heß, G./Kagemann-Harnack, G./Schlummer, W. (Hrsg.): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg, 196–203.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Klauß, Th. (2008b): Inklusion – vom Zufall abhängig oder ein (Menschen)Recht? In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, 130–152.

Klauß, Th. (2008c): Teilhabe oder Ausschluss? Die Bedeutung sinnvoller Tätigkeit für Menschen mit hohem Hilfebedarf. Beitrag beim Werkstättentag 2008 in Bremen.

Klauß, Th./Janz, F./Lamers, W. (2007): Kommunikation über Körperausdruck und Verhalten bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Behinderte Menschen 30, H. 5, 36–52.

Klauß, Th./Lamers, W./Janz, F. (2007): Die Kooperation zwischen Schule und Eltern von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Geistige Behinderung 46, H. 4, 295–308.

Lamers, W. (1994): Spiel mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen.

Lamers, W./Heinen, N. (2006): ›Bildung mit ForMat‹ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Heinen, N./Laubenstein, D./Lamers, W. (Hrsg.): Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv. Düsseldorf, 141–205.

Leontjew, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln.

Mall, W. (1984): Basale Kommunikation – ein Weg zum andern. Zugang finden zu schwer geistig behinderten Menschen. In: Geistige Behinderung, H. 1, Beihefter, 1–16.

Nussbaum, M. C. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Hrsg. von Herlinde Pauer-Studer. Frankfurt a. M.

Nussbaum, M. C. (2002): Aristotelische Sozialdemokratie: Die Verteidigung universaler Werte in einer pluralistischen Welt – Ein Vortrag für das Kulturforum der Sozialdemokratie, Willy-Brandt-Haus Berlin, 01. Februar (aus dem Englischen von Sander W. Wilkens, Berlin). URL: http://www.kulturforen.de/servlet/PB/menu/1165334/ [01.08.2008].

Nussbaum, M. C. (2007): Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge.

Poscher, R./Langer, T./Rux, J. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Ohne Ort.

Rohrmann, A./Schädler, J./Schür, S. (2009): Länderbericht Deutschland. Study on the Specific Risks of Discrimination Against Persons in Situation of Major Dependence or with Complex Needs. URL: www.non-discrimination.eu [12.01.2010].

Schädler, J. (2009): »Excluded Among the Excluded« – Ergebnisse des Forschungsprojektes zu spezifischen Diskriminierungsrisiken für Menschen mit schweren Behinderungen (2007–2008). URL: http://www.beb-ev.de/files/pdf/2009/dokus/bedarfe/Vortrag_DrSchaedler.pdf [01.09.2010].

Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 48, H. 4, 213–229.

Seifert, M./Fornefeld, B./Koenig, P. (2001): Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld.

Singer, P. (1994): Praktische Ethik. Stuttgart.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Terfloth, K./Lamers, W. (2009): Untersuchung von Organisationsmerkmalen nachschulischer Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Janz, F./Terfloth, K. (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg, 215–239.

Wikipedia: Intelligenzminderung. URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Intelligenzminderung [01.09.2010].

Zetkin, M./Schaldach, H./David, H. (1992): Wörterbuch der Medizin. 15., vollst. überarb. Aufl. Berlin.

UN (2007): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Deutsche Arbeitsübersetzung.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen