

Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung

Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil)
genehmigte Dissertation von

Sybille Prochnow Penedo
geboren am 06.12.1969 in Wolfsburg

Referent: Prof. em. Dr. Heinz Mühl, Universität Oldenburg
Korreferentin: PD Dr. Ingeborg Thümmel, Universität Oldenburg
Disputation am 07.01.2014

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINFÜHRUNG	1
1.1	<i>Gegenstandsverständnis</i>	1
1.2	<i>Zielsetzung der Arbeit</i>	5
1.3	<i>Aufbau der Arbeit</i>	5
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
2.1	<i>Erwachsensein und Erwachsenwerden</i>	7
2.1.1	Die Lebensphase des Erwachsenenalters.....	8
2.1.2	Definitionen des Erwachsenseins	11
2.1.3	Theorien zum Erwachsenwerden	15
2.1.4	Der erschwerte Prozess des Erwachsenwerdens von jungen Menschen mit geistiger Behinderung	20
2.1.5	„Erwachsen“ und „behindert“ als soziale Zuschreibung.....	29
2.2	<i>Leitbilder in der Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung</i>	36
2.2.1	Normative Ziele im sonderpädagogischen Diskurs	37
2.2.1.1	Normalisierung	37
2.2.1.2	Selbstbestimmung	38
2.2.1.3	Teilhabe.....	42
2.2.1.4	Inklusion.....	43
2.2.2	Das Erziehungsziel der Selbstbestimmung in der pädagogischen Praxis	45
2.2.2.1	Das allgemeine Erziehungsziel in der Pädagogik bei geistiger Behinderung	46
2.2.2.2	Herausforderungen in der Erziehung zur Selbstbestimmung.....	48
2.2.2.3	Erwachsenenpädagogik in der abschließenden Schulstufe	51
2.3	<i>Die Rahmenrichtlinien der abschließenden Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung</i>	54
2.3.1	Darstellung der Rahmenrichtlinien nach Bundesländern	54
2.3.2	Bewertung der Rahmenrichtlinien im Hinblick auf die schulische Begleitung des Prozesses des Erwachsenwerdens und der allgemeinen Erziehungsziele.....	65
2.3.3	Teilhabeoptionen in den nachschulischen Lebensbereichen und deren Entsprechung in den Rahmenrichtlinien	71
2.3.3.1	Lebensbereich Arbeit und Beruf.....	72
2.3.3.2	Lebensbereich Familie und Wohnen	77
2.3.3.3	Lebensbereich Freizeit und Medien	82
2.3.3.4	Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität	85
2.3.3.5	Lebensbereich Öffentlichkeit und Mobilität.....	89
2.4	<i>Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen.....</i>	90
3	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	92
3.1	<i>Zielsetzung der empirischen Studie und Forschungsfragen</i>	92
3.2	<i>Explikation der angewandten Methoden</i>	96
3.2.1	Fragebogenentwicklung für beide Untersuchungszeitpunkte	96

3.2.2	Erhebungsmethoden zum Untersuchungszeitpunkt 1	105
3.2.2.1	Auswahl der Untersuchungsgruppen.....	105
3.2.2.2	Beschreibung der Untersuchungsgruppen	108
3.2.2.3	Angaben zur Durchführung der Interviews.....	116
3.2.3	Erhebungsmethoden zum Untersuchungszeitpunkt 2	116
3.2.3.1	Auswahl der Untersuchungsgruppen.....	116
3.2.3.2	Beschreibung der Untersuchungsgruppen	121
3.2.3.3	Angaben zur Durchführung der Interviews.....	126
3.2.4	Analysemethoden.....	127
3.3	<i>Erste Untersuchung (2004)</i>	130
3.3.1	Ergebnisse des Untersuchungszeitpunkts 1	130
3.3.1.1	Ergebnisse der Schülerbefragung	130
3.3.1.1.1	Subjektive Vorstellungen und Wissen der Schülerschaft zum Erwachsensein	130
3.3.1.1.2	Erleben des Status	141
3.3.1.1.3	Teilhabeoptionen und Selbstbestimmung in den Lebensbereichen:	158
3.3.1.1.3.1	Lebensbereich Familie.....	158
3.3.1.1.3.2	Lebensbereich Freizeit und Medien	164
3.3.1.1.3.3	Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität	171
3.3.1.1.3.4	Lebensbereich Wohnen	177
3.3.1.1.3.5	Lebensbereich Schule.....	182
3.3.1.1.3.6	Lebensbereich Arbeit und Beruf	187
3.3.1.1.3.7	Lebensbereich Öffentlichkeit / Mobilität	193
3.3.1.2	Ergebnisse der Elternbefragung.....	195
3.3.1.2.1	Subjektive Definition von Erwachsensein und Zuschreibung des Erwachsenenstatus	195
3.3.1.2.1.1	Erwachsenenstatus der eigenen Kinder mit geistiger Behinderung	199
3.3.1.2.1.2	Elternrolle bei erwachsenen Kindern mit geistiger Behinderung	203
3.3.1.2.1.3	Wünsche und Ängste der Eltern bezüglich der Zukunft ihrer erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung	209
3.3.1.2.2	Teilhabeoptionen und Selbstbestimmung in den Lebensbereichen	213
3.3.1.2.2.1	Lebensbereich Freizeit und Medien.....	214
3.3.1.2.2.2	Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität	216
3.3.1.2.2.3	Lebensbereich Wohnen	221
3.3.1.2.2.4	Lebensbereich Schule.....	226
3.3.1.2.2.5	Lebensbereich Arbeit / Beruf	232
3.3.1.2.2.6	Lebensbereich Öffentlichkeit / Mobilität	235
3.3.1.3	Ergebnisse der Lehrerbefragung.....	237
3.3.1.3.1	Motivation für die Arbeit in der Werkstufe	237
3.3.1.3.2	Handlungsorientierung der Richtlinien.....	240
3.3.1.3.3	Entlassungskriterien.....	243
3.3.1.3.4	Erziehungsziele in der Werkstufe	244
3.3.1.3.5	Eigenes Erwachsenwerden und Zukunftswünsche der Schülerinnen und Schüler	247
3.3.1.3.6	Zuschreibung des Erwachsenenstatus.....	249
3.3.1.3.7	Umgangsformen	252
3.3.1.3.8	Unterrichtsthemen in der Werkstufe	255
3.3.1.3.9	Mitbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten in der Werkstufe	256

3.3.2	Interpretation der Ergebnisse von Untersuchungszeitpunkt 1	260
3.3.2.1	Interpretation der Ergebnisse der Schülerbefragung	260
3.3.2.2	Interpretation der Ergebnisse der Elternbefragung	269
3.3.2.3	Interpretation der Ergebnisse der Lehrerbefragung	278
3.3.3	Fazit der ersten Untersuchung	286
3.4	<i>Zweite Untersuchung (2011)</i>	290
3.4.1	Ergebnisse des Untersuchungszeitpunkts 2	290
3.4.1.1	Eigener Erwachsenenstatus aus der Sicht der jungen Erwachsenen	291
3.4.1.2	Erwachsenenstatus der eigenen Kinder aus der Sicht der Eltern	306
3.4.1.3	Ergebnisse in den Lebensbereichen	313
3.4.1.3.1	Lebensbereich Arbeit und Beruf.....	313
3.4.1.3.2	Lebensbereich Wohnen.....	335
3.4.1.3.3	Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität.....	354
3.4.1.3.4	Lebensbereich Freizeit und Medien	361
3.4.1.3.5	Lebensbereich Öffentlichkeit und Mobilität	369
3.4.1.3.6	Bewertung von Schule und schulischer Bildung.....	374
3.4.2	Interpretation der Ergebnisse von Untersuchungszeitpunkt 2	391
3.4.2.1	Erwachsensein aus der Sicht der jungen Erwachsenen	391
3.4.2.2	Erwachsensein aus der Sicht der Eltern	393
3.4.2.3	Lebensbereich Arbeit und Beruf	395
3.4.2.4	Lebensbereich Wohnen	401
3.4.2.5	Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität	404
3.4.2.6	Lebensbereich Freizeit und Medien	406
3.4.2.7	Lebensbereich Öffentlichkeit und Mobilität	407
3.4.2.8	Bewertung von Schule und schulischer Bildung	407
3.4.3	Fazit der zweiten Untersuchung	409
3.5	<i>Gesamtfazit der empirischen Untersuchung</i>	413
4	IMPLIKATIONEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS.....	416
5	LITERATURVERZEICHNIS	425

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Formulierungen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziels der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....	47
Tabelle 2: Die Lehrpläne für die abschließende Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung im landesweiten Überblick.....	56
Tabelle 3: Fundstellen und Ankerbeispiele für die Wahrnehmung des Erwachsenseins nach Kategorien aus Antworten auf Frage 1	131
Tabelle 4: Antwortformulierungen für die Kategorie ‚sozial/normativ‘	133
Tabelle 5: Zukunftswünsche in der Kategorie ‚psychisch‘	143
Tabelle 6: Die Zukunftsängste der Schülerinnen und Schüler	145
Tabelle 7: Antwortverhalten „Seit wann bist du erwachsen?“ der Schülerinnen und Schüler.....	147
Tabelle 8: Wie Schülerinnen und Schüler von anderen behandelt werden wollen.....	150
Tabelle 9: Merkmale einer festen Partnerschaft genannt von Schüler/innen	171
Tabelle 10: Schülerverteilung nach Mobilitätsgrad.....	194
Tabelle 11: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der Eltern bezogen auf die allgemeine Definition von Erwachsensein.....	197
Tabelle 12: Zuschreibung des Erwachsenenstatus der eigenen Kinder durch die Eltern	199
Tabelle 13: Motivkomplexe für den Beruf des Lehrers für Sonderpädagogik	238
Tabelle 14: Von Lehrkräften genannte Spezifika der Werkstufe	239
Tabelle 15: Von Lehrkräften genannte Bildungs- und Erziehungsziele in der Werkstufe	245
Tabelle 16: Antizipierte Zukunftswünsche der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte	248
Tabelle 17: Zuschreibung des Erwachsenenstatus der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte.....	250
Tabelle 18: Schülermitbestimmung in Schule 2	257
Tabelle 19: Schülermitbestimmung in Schule 3	257
Tabelle 20: Verbesserungsmöglichkeiten für Schülermitbestimmung in Schule	259
Tabelle 21: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der jungen Erwachsenen für die Kategorien physisch, zeitlich und psychisch.....	291
Tabelle 22: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der jungen Erwachsenen für die Kategorie sozial/normativ	294
Tabelle 23: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch2 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt	296
Tabelle 24: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch19 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt	297
Tabelle 25: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch10 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt	298
Tabelle 26: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch6 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt	299
Tabelle 27: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch9 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	300
Tabelle 28: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch1 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	300
Tabelle 29: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch2 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	301

Tabelle 30: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch16 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt	301
Tabelle 31: Selbsteinschätzung des Erwachsenenstatus durch die jungen Erwachsenen zum zweiten Erhebungszeitpunkt.....	303
Tabelle 32: Zuschreibung des Erwachsenenstatus durch die Eltern.....	307
Tabelle 33: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der Eltern	309
Tabelle 34: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der Eltern	311
Tabelle 35: Merkmalsverteilung im Lebensbereich Arbeit.....	314
Tabelle 36: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Arbeit	334
Tabelle 37: Merkmalsverteilung für den Lebensbereich Wohnen	335
Tabelle 38: Entscheidungsgründe junger Erwachsener und ihrer Eltern für Wohneinrichtungen	346
Tabelle 39: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Wohnen.....	354
Tabelle 40: Merkmalsverteilung für den Lebensbereich Partnerschaft/Sexualität.....	354
Tabelle 41: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Partnerschaft/Sexualität	361
Tabelle 42: Merkmalsverteilung im Lebensbereich Freizeit.....	362
Tabelle 43: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Freizeit	369
Tabelle 44: Merkmalsausprägung im Bereich Mobilität.....	370
Tabelle 45: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Mobilität.....	373
Tabelle 46: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im nachschulischen Leben durch die schulische Bildung	390

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die verwendeten Konzeptionen für die abschließende Schulstufe in der Förderschule Geistige Entwicklung nach Bundesländern.....	57
Abbildung 2: Fragebogenstruktur der Schülerinterviews, erste Erhebung 2004	100
Abbildung 3: Fragebogenstruktur der Elterninterviews, erste Erhebung 2004	101
Abbildung 4: Fragebogenstruktur der Lehrerinterviews, Erhebung 2005	102
Abbildung 5: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Alter und Schulstufe	108
Abbildung 6: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Geschlecht.....	109
Abbildung 7: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Grad der Behinderung und Geschlecht	110
Abbildung 8: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach familiärer Situation	111
Abbildung 9: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach sozioökonomischer Situation	111
Abbildung 10: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Migrationshintergrund	112
Abbildung 11: Beschreibung Gruppe Eltern nach Geschlecht	113
Abbildung 12: Beschreibung Gruppe Eltern nach Geschlecht und Behinderungsgrad des erwachsenen Kindes	114
Abbildung 13: Beschreibung der Untersuchungsgruppen Schüler und Eltern nach Behinderungsgrad im Vergleich.....	114
Abbildung 14: Beschreibung Untersuchungsgruppen Schüler und Eltern nach sozioökonomischer Situation im Vergleich	115
Abbildung 15: Beschreibung Gruppe Lehrkräfte nach Erfahrungsalter in der Werkstufe	116
Abbildung 16: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Alter	121
Abbildung 17: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Geschlecht im Vergleich beider Untersuchungszeitpunkte	122
Abbildung 18: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Behinderungsgrad im Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte.....	122
Abbildung 19: Beschreibung der Untersuchungsgruppe Schüler nach sozioökonomischer Ausgangslage des Elternhauses im Vergleich der Untersuchungszeitpunkte	123
Abbildung 20: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach sozioökonomischer Situation	123
Abbildung 21: Beschreibung Gruppe Eltern nach Geschlecht und Behinderungsgrad des erwachsenen Kindes	124
Abbildung 22: Beschreibung Gruppe Eltern nach Behinderungsgrad des erwachsenen Kindes im Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte.....	125
Abbildung 23: Beschreibung Gruppe Eltern nach sozioökonomischer Situation im Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte.....	126
Abbildung 24: Wünsche der Eltern für die Zukunft ihrer erwachsenen Kinder	209
Abbildung 25: Ängste der Eltern bezüglich der Zukunft ihrer Kinder (nach Behinderungsgrad)	210
Abbildung 26: Ängste der Eltern bezüglich Wohnen im Heim.....	211
Abbildung 27: Lebensverläufe im Lebensbereich Arbeit.....	315
Abbildung 28: Kumulation verschiedener beruflicher Settings in der Statuspassage	328
Abbildung 29: Lebensverläufe für den Lebensbereich Wohnen	336
Abbildung 30: Bewertung der schulischen Förderung in den Lernbereichen durch die Eltern.....	385

ANHANGSVERZEICHNIS

- Interviewleitfaden Schülerinnen und Schüler für die Erhebungszeitpunkte 2004 und 2011
- Interviewleitfaden Eltern für die Erhebungszeitpunkte 2004 und 2011
- Interviewfragebogen Lehrkräfte für den Erhebungszeitpunkt 2005
- Anonymisierte Interviewtranskriptionen Schülerinnen und Schüler sowie Eltern zum Erhebungszeitpunkt 2004
- Anonymisierte Fragebogenantworten Lehrkräfte für den Erhebungszeitpunkt 2005
- Subjektive Definitionen von Erwachsensein der Schülerinnen und Schüler zum ersten Erhebungszeitpunkt
- Anonymisierte Interviewtranskriptionen Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie kombinierte Interviews für den Erhebungszeitpunkt 2011

Der Anhang ist auf Anfrage bei der Autorin erhältlich (Kontakt: sprochnow@gmx.de).

1 Einführung

Der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden eklatante Versäumnisse bezüglich Bildung (Thümmel 2001, 449) und Sozialisation (Langner 2009, 249ff) von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung vorgeworfen. Die Schülerinnen und Schülern würden nicht auf eine selbstbestimmte Zukunft als Erwachsene vorbereitet, sondern auf die „Rundum-Betreuung der Behindertenhilfe“ (Goddar 2009, 7). Vorgehalten wird der Förderschule ein ineffektiver „Marathonlauf einer überlangen Schulzeit“ (Schneider 2000, 194) sowie diskriminierender „Werkstatt-Automatismus“ (Schumann 2009). Gleichzeitig erreicht die Diskussion über Bildungsziele für Menschen mit Behinderungen zurzeit einen geradezu euphorischen Höhepunkt im Rahmen der Inklusionsdebatte, angestoßen durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland unter dem Titel „alle inklusive! Die neue UN-Konvention“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 2).

In diesem Spannungsfeld bewegt sich der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, die mit einer Fokussierung der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung deren Möglichkeiten zur rechtlich zugesicherten „Verwirklichung eines menschenwürdigen und selbstbestimmten Lebens“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011b, 3) überprüft und so eine Datengrundlage zur Qualitätssicherung schulischer Bildung vorlegt.

1.1 Gegenstandsverständnis

Schülerinnen und Schüler auf ihr Leben als selbstbestimmte Erwachsene vorzubereiten - das ist der pädagogische Auftrag von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, insbesondere in der Berufspraxisstufe¹. Gerade vor dem Hintergrund, dass es infolge einer familiär und gesellschaftlich verfestigten, karitativ versorgenden Haltung der Umwelt zu einer Unterentwicklung von aktiv gestaltenden Formen der Lebensbewältigung und Selbstbehauptung kommt (Ochel 1997, 86), ist der emanzipatorische Auftrag schulischer Institutionen sicherzustellen. Inwieweit die Schule und die Gesellschaft den jungen Menschen mit geistiger Behinderung den Erwachsenenstatus zuschreiben und zutrauen sollte und wie das Verhältnis zur Gesellschaft insgesamt gestaltet sein soll, spiegelt sich in formulierten Leitbildern, die den normativen Diskurs abbilden.

Das Leitbild für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung lautet „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1980, 12). Die Formulierung von auf diesem Leitbild gründenden handlungsweisenden Rahmenrichtlinien für den schulischen Unterricht liegt in Länderkompetenz. Es wurden in einzelnen Bundesländern für die Beschulung von erwachsenen Schülerinnen und Schüler spezifische Konzepte und Materialien entwickelt, die auch eine berufliche Förderung einschließen, wie in Rheinland-Pfalz (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2003; 2004a; 2004b) und Baden-Württemberg (Küchler 2009). Bayern (1990, 2007) und Niedersachsen (1994) formulieren spezifische Rahmenrichtlinien für die abschließende Stufe der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In Nordrhein-Westfalen liegen keine Richtlinien für die Berufspraxisstufe (vormals Werkstufe)

¹ Die Bezeichnungen ‚Abschlussstufe‘, ‚Berufspraxisstufe‘, ‚Berufsschulstufe‘, ‚Werkstufe‘ sowie ‚Sekundarstufe II‘ für die abschließende Stufe der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Eine Diskussion der Begriffe erfolgt in Abschnitt 2.3. Der Begriff ‚Werkstufe‘ war zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 2004 reguläre Bezeichnung dieser Stufe in Nordrhein-Westfalen und wird insbesondere im empirischen Teil verwendet. Der Begriff ‚Berufspraxisstufe‘ ist aktuell die reguläre Bezeichnung dieser Stufe in NRW.

vor. Die allgemeinen Richtlinien für die „Schule für Geistigbehinderte“ (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1980) greifen für die Werkstufe den Aspekt Arbeit und Beruf knapp auf. Sie sind 1980 erschienen und wurden in den letzten 33 Jahren nicht überarbeitet. Damit sind diese auch formal „derzeit noch gültig“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012).

Seit dem Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Richtlinien hat sich der Diskurs über die normativen Leitbilder in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung weiterentwickelt und weitere Aspekte für die pädagogische Handlungsorientierung hervorgebracht. Das Normalisierungsprinzip (Thimm 1990; Thimm & Bank-Mikkelsen 2008) als „gesellschaftspolitische Leitidee“ (von Ferber 2008) hat dabei den Boden bereitet für heutige Leitkonzepte wie Empowerment (Theunissen 2002; Theunissen & Plaute 2002) Integration (Eberwein 1988; 1996), Teilhabe (Wacker et al. 2005), Inklusion (Schnell & Sander 2004; Hinz 2002; 2003) und Selbstbestimmung (Frühauf 1997b). So formuliert Mühl (2010, 53) das allgemeine Erziehungsziel für Menschen mit geistiger Behinderung als „Selbstbestimmung in sozialer Integration“. In Deutschland gilt seit dem 26. März 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), mit der sich die Bundesregierung verpflichtet hat, nach den Prinzipien der Selbstbestimmung, Teilhabe und Inklusion gesellschaftliche Bedingungen zu schaffen, die niemanden ausschließen und die die Bedürfnisse von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen berücksichtigen (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 2).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Tragkraft eines 33 Jahre alten Dokuments für die Praxis des pädagogischen Personals. Hätte es nicht zwischenzeitlich eine Anpassung der Rahmenrichtlinien geben müssen, die letztlich die praktische Umsetzung der geltenden normativen Ziele gewährleisten sollen? Wie sollen die jungen Menschen mit geistiger Behinderung den vom gesellschaftlichen Diskurs erweiterten Anspruchs- und Optionsraum in der Gesellschaft erfahren, wenn die institutionell Verantwortlichen kein definiertes Programm vorlegen? Ist es individuell abhängig vom pädagogischen Personal, inwieweit einem Schüler Möglichkeiten zur normalisierten, selbstbestimmten und gesellschaftlich integrierten Teilhabe gewährleistet werden? Wird so der gesellschaftliche Auftrag schulischer Institutionen sichergestellt?

Kritiker formulieren scharf, dass ein Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik, wie sie die BRK fordert, für den Bildungsbereich und hier insbesondere für die Werk-/Abschlussstufe der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht hinreichend umgesetzt wird. Während die nachschulische Lebenswirklichkeit in den Bereichen Arbeit (Jacobs 2003) und Wohnen (Kleine Schaars & Humbert 2003) mittlerweile eine stärkere Orientierung an den Aspekten der Autonomie und Selbstbestimmung aufweist, ist eine entsprechende Neuorientierung der Abschlussstufenarbeit bislang ausgeblieben. Es gibt keine Vision eines Bildungsgesamtkonzeptes für den Übergang von Schule in den Beruf, um den „Werkstatt-Automatismus von AbgängerInnen der Schulen mit Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘“ wirksam zu durchbrechen (Schumann 2009; s. auch Schneider 2000, 194). Statt einer offenen persönlichen Zukunftsplanung (Doose 2011; Hinz, Friess & Töpfer 2012; van Kan & Doose 1999) folge die Praxis in der abschließenden Schulstufe eher einer gewöhnlichen institutionellen Hilfeplanung. Der Werkstufe wird vorgeworfen, sie käme über eine bloße Verlängerung der Schulzeit konzeptionell nicht hinaus (Schneider 2000, 194), sie gelte als „bloßes Anhängsel“ und unveränderte „Zusatz-Schulzeit“ (Wimmer 2000, 179).

Neben den konzeptionellen Defiziten werden auch hinderliche Einstellungsmuster bemängelt. So würden Pädagogen im schulischen Kontext gegenüber Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung ein überbehütendes, nicht altersangemessenes Verhalten zeigen (Wimmer 2000, 179), das die Journalistin Goddar (2009, 7) mit „Kümmerfaktor“ beschreibt. Zwar werden die Schülerinnen und Schüler älter, das schulische und soziale Umfeld schreibt ihnen den Erwachsenenstatus jedoch nicht notwendigerweise zu.

Vorschläge, das gängige „Oberstufen-Sie“ (Ehlers 2009, 1, Hervorheb. im Original) auch für Schülerinnen und Schüler in Abschlussstufen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einzuführen, werden in der Praxis als Hirngespinnst abgetan. Einstellungen gegenüber der Schülerschaft als ‚Ewige Kinder‘ und die Verwendung von ‚Dus‘ herrschen vor (Kragl 2008, 9).

Schulen erfüllen eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe: „Sie sichern das Überleben und die Weiterentwicklung der gesellschaftlich tradierten Normen, Wissens- und Kulturbestände *und* beeinflussen [...] die Sozialisation der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen“ (Meyer 1994, 60, Hervorheb. im Original). Als dritte Grundfunktion von Schule nennt Meyer das „Mündigmachen“ (ebd.), das oftmals in der Sozialisationsfunktion versteckt wird, aber eine eigenständige Aufgabe darstellt. Gerade das institutionelle Setting der Schule spielt eine entscheidende Rolle in der Praxisverankerung normativer Ziele, da sie alle Schülerinnen und Schüler erreicht und eine Förderung des Autonomieprozesses nicht als Bildungsangebot auf einzelne Gruppen oder Einrichtungen beschränkt bleibt (Uphoff, Kauz & Schellong 2010). Die abschließende Stufe aller Schulformen hat eine Brückenfunktion zwischen Schule und nachschulischer Lebenswirklichkeit. Ihr kommt damit für den Übergang in die Erwachsenenwelt eine besondere Bedeutung zu teil.

Jedoch sind dem Prinzip Selbstbestimmung in Erziehung und Bildung Grenzen gesetzt (Lindmeier 1999; Mühl 2010). Da der Prozess des Erwachsenwerdens zeitlich in die Schulzeit – hier konkret in die Abschlussphase der Beschulung – fällt, ist offensichtlich, dass der Konflikt zwischen Erziehung und Selbstbestimmung in dieser Schulphase ihre Klimax in der Rechtfertigung pädagogischer Ziele erfährt. Die Frage ist deshalb, „ob die Schule als Institution eine solche Zielstellung überhaupt zulässt“ (Meyer 1994, 57).

Thümmel (2001, 449) konstatiert diesbezüglich zwischen Theoriediskussion und der Umsetzung in die schulische Praxis ein „bedeutsames time-lag“. Möglichenfalls liegt es am emanzipatorischen Charakter des Diskurses selbst, der grundsätzlich fordernder ist als der Status-Quo, dass dieser nur bedingt, d.h. nur teilweise und nur mit einer zeitlichen Verzögerung seine konkrete Umsetzung in der schulischen Praxis findet. Hier stellt sich die Frage, ob es sich nur um eine zeitliche Verzögerung der Umsetzung handelt oder ob es nicht vielmehr an institutionalisierten Mechanismen mangelt, die eine verbindliche Umsetzung vorgeben, ermöglichen und überprüfen lassen.

Es mangelt an verbindlichen Umsetzungsvorgaben für NRW. Ein Mangel an Ermöglichung wird der Schule von Kritikern vorgeworfen. Ein Mangel an Überprüfung ist ebenfalls offensichtlich. Mir sind nur zwei Untersuchungen hierzu bekannt (Flynn in Speck 1982a; Thümmel 2001). Studien zu bestehenden und angestrebten Lern- und Lebenschancen in Bildungseinrichtungen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler fehlen weitgehend (ebd., 445).

Wo und wie holt sich also die Institution Förderschule ihr Feedback zu ihrer Performanz? Dies ist notwendig, da eine unzureichende Kompetenz-Performance nicht als ein personinhärentes Merkmal angesehen wird, „sondern als ein Zeichen der Schwäche des gegebenen sozialen Systems (z.B. Schule, Unterricht), welches es versäumt hat, in ausreichendem Maße Gelegenheiten zu bieten, Stärken zu entfalten und Kompetenzen zu entwickeln“ (Theunissen & Plaute 2002, 141). Was etwa für die berufliche Ausbildung über die Nachfrage auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt reguliert wird, ist im Förderschulbereich keine Praxis. Es gibt keine Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. So entsteht in der Förderschule kein Druck, bestimmte Standards und Normen zu erreichen, außer den Standards und Normen, denen sich die Schule als Institution anhand gesellschaftlich normierter Ziele verpflichtet. Damit fehlt der Institution Förderschule gänzlich der konkrete Handlungsdruck. Ein solcher wird über Eltern und die Schülerschaft selbst in letzter Zeit verstärkt aufgebaut. Damit ist der Bedeutungszuwachs in der Selbstbestimmungsdebatte nicht ein Ergebnis der Reflexion von Wis-

senschaftlern und bildungsrelevanten Institutionen, sondern maßgeblich auf Initiative von Menschen mit einer Behinderung und ihren Angehörigen zurückzuführen (Rittmeyer 2001, 142). Inklusion ist jetzt einklagbar. Die BRK hat den Druck auf die Sonderschulen erheblich erhöht (Wocken 2011, 190). Förderschulen, die sich einem Handlungsdruck nicht immanent verpflichten, stehen vor dem Risiko, ihre Daseinsberechtigung zu verlieren.

Ändern wir die Perspektive und setzen beim jungen Menschen selbst an: Erwachsen werden, Selbstbestimmung, gesellschaftliche Teilhabe hängen eng zusammen. Der Erwachsenenstatus, die Definition von Lebenszielen, die Wahrnehmung von Optionen - auch gegen den Willen anderer -, die (Mit-)Gestaltung des eigenen Lebens und des eigenen sozialen Umfelds will erlernt sein und muss von der sozialen Umwelt akzeptiert, ermöglicht und gefördert werden. Insbesondere Forscher aus dem amerikanischen Raum sehen einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen nachschulischen Teilhabemöglichkeiten und einer unzureichenden schulischen Förderung von Selbstbestimmungs-Fähigkeiten im Prozess des Erwachsenwerdens behinderter Menschen (Field & Hoffman 2002; Field, Sarver & Shaw 2003; Shapiro & Lentz 1991; Wehmeyer 1992; Wehmeyer & Schwartz 1998). Wehmeyer (1992, 311) formuliert:

„One can consider post-school outcomes, such as employment, as reflective, at least partially, of the lack of self-determination and the experiences leading to such.“

Shapiro & Lentz (1991, 57) fanden heraus, dass Lebenszielformulierungen von Schülerinnen und Schülern positive Auswirkungen auf die nachschulischen Teilhabemöglichkeiten haben:

„Whether students state that they have future plans or not appears to be an important variable at graduation and follow-up.“

Lebenslaufforscher konnten nachweisen, dass persönliche Wünsche und Motive von Menschen als „Laufbahn-Bedingungen“ (Girtler 1992, 167) gelten. Damit sind für die Einschätzung einer „vollen und wirksamen Teilhabe“ (KMK-Empfehlungen 2011, 2) von erwachsen werdenden jungen Menschen mit geistiger Behinderung zwei Situationen relevant: zum einen die Schulzeit und zum anderen die nachschulischen Lebenszeit.

Was wissen wir eigentlich darüber, was junge Menschen mit geistiger Behinderung über ihren Übergang ins Erwachsenen-Dasein verbinden, wie sie ihr Erwachsen-Werden erleben, welche Ziele sie sich setzen, welche Vorbilder sie haben, welche Teilhabeoptionen sie wünschen und umsetzen wollen? Welche Faktoren sie selbst als förderlich und hinderlich bei der Umsetzung und Verwirklichung ihrer Lebensziele ansehen? Diesen Fragen wurde bislang wissenschaftlich nicht nachgegangen. Wissen und Verständnis darüber ist allerdings nötig, um Selbstbestimmung und Teilhabe und damit signifikante Aspekte im Erwachsenwerden in der Abschlussstufe angemessen fördern zu können. Hierbei gibt es für die junge Menschen mit geistiger Behinderung zwei signifikante Akteure, die ihre Entwicklung zu selbstbestimmten und teilhabenden Persönlichkeiten beeinflussen: Lehrkräfte und Eltern.

Lehrkräften obliegt die Umsetzung der sonderpädagogischen Ziele. Dabei bringen sie ihre gesamte Persönlichkeit mit ein (Meyer 1994, 45). Pädagogisches Handeln bedeutet stets die praktische Umsetzung des eigenen Menschenbildes, welches das eigene Handeln orientiert und die Auslegung institutioneller Richtlinien und Vorschriften prägt. Da sie in der Interaktion mit den Schülern die Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen der Schüler beeinflussen, ist das professionelle Selbst- bzw. Rollenverständnis von zentraler Bedeutung vor allem in der Ausgestaltung der Beziehung zu den erwachsenen Schülerinnen und Schülern. Die Förderung von Selbstbestimmung setzt die Bereitstellung reichlicher Möglichkeiten zur Mitbestimmung insbesondere im Hinblick auf den Grad der Verbindlichkeit voraus.

Eltern spielen eine zentrale Rolle in der Sozialisation. Schulische Bemühungen um die Förderung der Selbstbestimmung bedingen eine aktive Unterstützung des Prozesses des Erwachsenwerdens durch die Elternschaft, etwa in der Form einer allmählichen Ablösung aus der Eltern-Kind-Beziehung. Umgekehrt erschweren widersprechende Erziehungsziele schulische Förderungsanstrengungen. Schule muss darum das familiäre Umfeld einbeziehen (Eckert 2007a; 2007b; Eckert & Sodogé 2004; Klauß 1995). In der Praxis ist oftmals Abschirmung und Bevormundung der Schülerinnen und Schüler durch die Eltern zu beobachten. Die meisten Eltern favorisieren beispielsweise den Verbleib ihrer erwachsenen Kinder im heimischen Haushalt, da sie glauben, „dass sie nirgendwo so gut betreut werden wie zu Hause, weil sie ihre Bedürfnisse am besten kennen“ (Seifert 2002, 57). Nur wenige Eltern erkennen größere Gestaltungsspielräume für den Lebensverlauf ihrer Kinder. Umso mehr sind die Vorstellungen der Eltern in Bezug auf den Prozess des Erwachsenwerdens ihrer Kinder relevant. Für die Schulpraxis ist zu klären, inwieweit die Zuständigkeit der Schule für bestimmte Aufgabenbereiche im Prozess des Erwachsenwerdens von den Eltern anerkannt ist und ob insbesondere retrospektiv bestimmte Aufgabenbereiche von Schule unzureichend oder nicht zielführend bearbeitet wurden.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Um den Bildungsauftrag der Förderschule – Schülerinnen und Schüler auf ihr Leben als selbstbestimmte Erwachsene in sozialer Integration vorzubereiten – angemessen erfüllen zu können, untersucht die vorliegende Arbeit die Phase des Übergangs in den Erwachsenen-Status junger Menschen mit geistiger Behinderung. Ziel ist zu verstehen, welche subjektiven Vorstellungen junge Menschen mit geistiger Behinderung von ihrem Leben als Erwachsene haben, wie sie diese umzusetzen vermögen und welche Rolle insbesondere Elternhaus und die Förderschule dabei einnehmen.

Neben der Erhebung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler kommt bezüglich ihres Erlebens und Handelns als selbstbestimmte junge Erwachsene im Beziehungsgeflecht zu Schule (durch Lehrkräfte) und Eltern der Erhebung von nachschulischen Teilhabemöglichkeiten eine qualitätssichernde Bedeutung zu. Deshalb wird die vorliegende Untersuchung mit zwei Erhebungszeitpunkten, zum einen im schulischen Setting und zum anderen im nachschulischen Setting mit einer Untersuchungsgruppe konzipiert.

Die Forschungsfrage ist damit: Wie zeigt sich das Erziehungsziel ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ im Erleben und Handeln der erwachsenen Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung zum Zeitpunkt ihrer Beschulung in der abschließenden Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung und als Erwachsene zum Zeitpunkt ihres nachschulischen Lebens?

1.3 Aufbau der Arbeit

Die theoretischen Grundlagen werden in Kapitel 2 zusammengefasst. Ausgehend von einer allgemeinen Bestimmung von Erwachsensein und Erwachsenwerden wird diese für die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung spezifiziert. Um diese soziale Kategorie angemessen abzubilden, werden unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven gewählt. Für die vorliegende Untersuchung bietet sich insbesondere die soziologische Perspektive des symbolischen Interaktionismus an, die den interaktiven Zuschreibungscharakter des Erwachsenenstatus offenlegt (Abschnitt 2.1.5). Die sonderpädagogischen Erziehungsziele wurzeln im normativen Diskurs, der maßgeblich durch die Leitbilder Normalisierung, Selbstbestimmung, Teilhabe und Inklusion geprägt ist. Diese stehen wie das Erziehungsziel der Selbstbestimmung in sozialer Integration und den damit verbunden Herausforderungen in der Praxis im Fokus von Abschnitt 2.2. Anschließend werden in Abschnitt 2.3 die Rahmenrichtlinien als institutionelle Vorgaben für die pädagogische Begleitung des Pro-

zess des Erwachsenwerdens in Förderschulen Geistige Entwicklung geprüft. In diesem Zusammenhang ist es zentral, die Bedingungen der nachschulischen Lebenswelt für die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zu eruieren. Kapitel 3 umfasst die empirische Untersuchung. Zunächst wird das Forschungsziel mit den zentralen Forschungsfragen expliziert (Abschnitt 3.1) und die angewandten Methoden dargelegt (Abschnitt 3.2). Nach einer ausführlichen Darstellung der Untersuchungsergebnisse sowie deren Interpretation zum ersten Erhebungszeitpunkt 2004 (Abschnitt 3.3) erfolgt in analoger Struktur die Ergebnisdarstellung und Interpretation der zweiten Erhebung in 2011 (Abschnitt 3.4). Nach einem Gesamtfazit für die empirische Untersuchung (Abschnitt 3.5) werden Implikationen für die pädagogische Schulpraxis abgeleitet (Kapitel 4).

2 Theoretische Grundlagen

In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen wie auch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen der empirischen Untersuchung dargestellt. Diese setzen zunächst beim Verstehen des Erwachsenwerdens und Erwachsenseins bei Menschen mit geistiger Behinderung an. Die vorliegende sonderpädagogische Forschungsarbeit greift hierzu auf Ansätze und Ergebnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen zurück, die das Erwachsenwerden und Erwachsensein zum Forschungsgegenstand erheben. Insbesondere die interaktionistische Theorie der Zuschreibung bietet Erklärungen, warum das Erwachsenwerden bei jungen Menschen mit geistiger Behinderung als „erschwerter Prozess“ gilt. In diesem Zusammenhang sind die gesellschaftlichen Werte und Normen entscheidend, die den sonderpädagogischen Diskurs prägen und die Zielvorstellungen für eine gesellschaftliche Verortung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung festschreiben. Die gesellschaftlichen Vorstellungen werden über Rahmenrichtlinien mit der Praxis der pädagogischen Institution Schule verbunden. Dabei interessiert vor allem, wie die gesellschaftliche Zielorientierung in der konkreten schulischen Umsetzung für die erwachsenen Schülerinnen und Schüler fruchtbar gemacht wird.

2.1 Erwachsensein und Erwachsenwerden

Der Begriff des Erwachsenseins begegnet uns ständig im Alltag. Es gehört zum Wissensrepertoire eines jeden Gesellschaftsmitglieds: Wir alle meinen zu wissen, wer erwachsen ist und wer nicht. Bei genauer Betrachtung wird man die Mehrdimensionalität und damit die Komplexität des Erwachsenenstatus erkennen, die nicht nur eine chronologische Altersdefinition beinhaltet, sondern auch vielfältige gesellschaftliche Erwartungen an Rolle, Verhalten, Kompetenzen und Verantwortung bündelt. Diese wird zudem dadurch gesteigert, dass sie in einem soziokulturellen und historischen Kontext eingebettet ist und sich ständig wandelt.

Darum wird in diesem Abschnitt zunächst eine definitorische Abgrenzung der Lebensphase des Erwachsenenalters geleistet und zentrale inhaltliche Merkmale bestimmt. Anschließend werden unterschiedliche theoretische Zugänge zum Gegenstand des Erwachsenwerdens aufgezeigt. Dieser Ansatz verdeutlicht, dass Menschen mit geistiger Behinderung einem erschwerten Prozess des Erwachsenwerdens begegnen, was eine spezifische Betrachtung dieses Themas unbedingt erforderlich macht. Ich sehe dabei den größten Erkenntnisgewinn aus dem theoretischen Zugriff der sozialen Zuschreibung gegeben, der infantilisierende Zuschreibungsprozesse offenlegt und zugleich Möglichkeiten der pädagogischen Einflussnahme auf diesen Prozess aufzeigt.

Der menschliche Lebensverlauf wird in unterschiedliche Phasen unterteilt. Nach Kindheit und Jugend folgt das Erwachsenen- und Seniorenalter. Als Erwachsener bzw. Erwachsene werden Menschen nach Abschluss der Jugend bzw. Adoleszenz bezeichnet. Im Allgemeinen verstehen wir unter Erwachsenen Gesellschaftsmitglieder, die jene Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, welche sie dazu befähigen, die für ihr Leben notwendigen Entscheidungen selbständig und eigenverantwortlich zu treffen. Als bedeutsame Kriterien gelten neben der Geschlechtsreife die ‚soziale Reife‘, auch ‚Mündigkeit‘ genannt.

Es ist sinnvoll, von verschiedenen Konzepten des Erwachsenseins zu sprechen, zum einen, weil diese vom soziokulturellen Kontext geprägt werden und zum anderen, da sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen mit dem Erwachsensein beschäftigen. Was unter Erwachsensein verstanden wird, hängt auch von der jeweiligen theoretischen Perspektive ab. So gibt es biologisch-medizinische, juristische, soziologische, psychologische, philosophische und pädagogische Definitionen von Erwachsensein. Als zeit- und kontextab-

hängiger Begriff definiert sich das Erwachsenenalter aus seinem Verhältnis zu anderen Lebensphasen und unterliegt dem gesellschaftlichen Wandel.

Nach einer Abgrenzung der Lebensphasen wird eine inhaltliche Bestimmung des Erwachsenseins anhand verschiedener Definitionen vorgelegt. Diese werden auf ihre Bedeutung für eine sonderpädagogische Verwendung geprüft. Im Anschluss werden Theorien und Konzepte über das Erreichen des Erwachsenenstatus vorgestellt und deren Verwendungsmöglichkeiten für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit abgefragt.

2.1.1 Die Lebensphase des Erwachsenenalters

Noch um 1900 galten zwei Lebensphasen als kennzeichnend für den menschlichen Lebenslauf, die Kindheit und das Erwachsenenalter. Hurrelmann (2004, 13–22) beschreibt in seiner sozialwissenschaftlichen Analyse die historische Entwicklung einer neuen Lebensphase ‚Jugend‘ und identifiziert kulturelle, wirtschaftliche und generationsbezogene Faktoren, die darauf Einfluss hatten. Hier ist vor allem die Industrialisierung zu nennen, welche auch die Lebensphase des Seniorenalters hervorgebracht hat (Hurrelmann 2004, 17; Kohli 1994). So unterscheidet man aktuell im Wesentlichen die vier Lebensphasen Kindheit - Jugend - Erwachsenenalter - Seniorenalter. Aufgrund der steigenden Lebenserwartung wird das Alter nach der Berufstätigkeit in neueren Forschungen nochmals in zwei Phasen unterteilt: das höhere und das hohe Alter (Lindenberger & Schaefer 2008, 366).² Hurrelmann (2004, 17) entwirft für die Zukunft ein Modell mit fünf zentralen Lebensphasen, wobei die mittleren drei Lebensphasen Jugend, Erwachsenenalter und Seniorenalter eine annähernd gleiche Zeitspanne aufweisen. Amerikanische Forscher erkennen aktuell den Trend zur Ausbildung einer sechsten Phase, die zwischen Jugend und Erwachsenenalter liegt und „Odyssee Phase“ (Brooks 2007; Galston 2008; Rötzer 2011) genannt wird.

Dem Erwachsenenalter voraus geht die Adoleszenz (lat. *adolescere* ‚heranwachsen‘). Die Adoleszenz wird meist bedeutungsgleich mit der Jugendphase verwendet (Fuchs-Heinritz et al. 1995, 20). Diese Phase spielt für den Übergang in das Erwachsenenalter eine zentrale Rolle. Eine Abgrenzung zwischen Kindheit und Jugend ist aus psychologischer und sozialwissenschaftlicher Sicht recht gut zu leisten und wird mit dem Eintritt in die Pubertät festgelegt. Aber auch hier variieren die Altersfestlegungen zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr. Das der Adoleszenzphase zugeordnete Alter wird besonders zum Ende hin unterschiedlich aufgefasst und variiert zwischen dem 18. und 27. Lebensjahr. So gestaltet sich eine Abgrenzung zwischen Jugend- und Erwachsenenalter als schwierig (Hurrelmann 2004, 34).

Fuchs-Heinritz et al. (1995, 20) bleiben vage in der zeitlichen Angabe zur Beschreibung der Adoleszenz und nennen „die Zeit vom 12., 13., 14. Lebensjahr bis ungefähr zum 20. Lebensjahr“. Hurrelmann (2004, 40) legt sich bei einer zeitlichen Angabe für die Jugendphase bei 12 bis 27 Jahren mit der o.g. Begründung fest. In den USA wird die Adoleszenz beginnend im Alter vom 13. bis zum 19. Lebensjahr angesiedelt, woraus sich wegen der Wortendungen der Zahlwörter „thirteen to nineteen“ auch der Begriff Teenager ableitet. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert die Adoleszenz als die Periode des Lebens zwischen 10 und 19 Jahren (WHO 2011). Die internationale Enzyklopädie der Adoleszenz definiert die Altersspanne der Adoleszenz zwischen 10 und 25 Jahren (Arnett 2007, viii). Die UN-Generalversammlung definiert Personen zwischen 15 und 24 Jahren als Jugendliche (*youth*), wobei zwischen Teenagern (13-19) und jungen Erwach-

² Diese Phasen werden begrifflich auch unterschieden mit ‚active retirement‘ und ‚old age‘ (Brooks 2007), Seniorenalter und hohes Alter (Hurrelmann 2004, 17), 3. und 4. Lebensalter (Laslett & Flügel 1995) sowie junge Alte und alte Alte (Staudinger und Schindler 2008, 932).

senen (20-24) unterschieden wird.³ In der UN-Konvention für die Rechte der Kinder gilt das Wort ‚Kind‘ auch für Jugendliche bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt (Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001, 11). Dies jedoch nur, da es keine eigene UN-Konvention für die Rechte von Jugendlichen gibt und der Schutz der Rechte für eine größere Gruppe gelten sollte.⁴ Die EU richtet sich mit ihren Jugendprogrammen an junge Erwachsene im Alter zwischen 13 und 30 Jahren.⁵ Das Statistische Bundesamt definiert Jugend zwischen 15 und 24 Jahren.⁶ In der 14. Shell-Jugendstudie, „Jugend 2002“ (Hurrelmann & Albert 2004, 415) sowie in den folgenden Shell-Studien gingen die beteiligten Wissenschaftler von der Personengruppe der 12- bis 25-Jährigen aus.

Hurrelmann (2004, 41) konstatiert eine immense Ausdehnung der Lebensphase Jugend. Ihm zufolge gilt als Erwachsener, wer die vier zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, die mit den wichtigsten Teilbereichen des Erwachsenenstatus korrespondieren, bewältigt hat:

- „1. Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz,
 2. Entwicklung eines inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit,
 3. Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes,
 4. Entwicklung eines Werte- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins.“
- (Ebd., 27f)

Hurrelmann (2004, 19) stellt heraus, dass die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben heutzutage zeitlich sehr weit auseinanderliegt. Die biosexuelle Entwicklung beginnt immer früher (Oerter & Dreher 2008, 294), gleichzeitig haben z.B. die Berufsausbildungszeiten eine massive Verlängerung erfahren (Hurrelmann 2004, 19). Oerter & Dreher (2008, 294) resümieren, dass die Kluft zwischen biologischem und sozialem Erwachsensein in den letzten 30 Jahren immens gewachsen ist. Hurrelmann (2004, 41) unterscheidet darum eine frühe (12–17 J.), mittlere (18–21 J.) und späte (22–27 J.) Jugendphase. Charakteristisches Strukturmerkmal der Jugendphase ist laut Hurrelmann (2004, 38) die Statusinkonsistenz aufgrund der zeitlichen Zerdehnung der Statuspassagen in die unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollen:

„Typisch ist für Jugendliche heute, dass sie im Bereich der politischen Partizipation und der Konsumbeteiligung schon sehr früh in die Rolle des Erwachsenen einrücken können, hingegen aber im Bereich der Familienrolle und im Bereich der Erwerbstätigenrolle erst sehr spät diesen Status erreichen.“

(Ebd., 39)

Stauber & Walther (2004, 57–62) wählen für die Statusinkonsistenz in der Übergangsphase vom Jugendlichen zum Erwachsenen den Begriff „Yoyo-Übergänge junger Erwachsener“. Der amerikanische Psychologe Arnett wählte für diese Lebensphase den Begriff „Emerging adulthood“ (2004) und plädiert dafür, diese Phase als eigenständige Lebensphase zu verstehen: „conceptualizing emerging adulthood as a separate period of life, different in important ways from the adolescence [...] or the young adulthood“ (Arnett 2006b, 328). Arnett (2004, vi) bezieht sich dabei auf eine Altersspanne zwischen 18 und 25 Jahren. Diese ist demnach geprägt durch ‚identity explorations‘, ‚instability‘, ‚self-focus‘, ‚feeling in-between‘ und ‚possibilities‘ (ebd., 8). Ein weiterer Begriff wurde abermals aus Amerika für diese ‚neue‘ Lebensphase mit seiner typischen Struktur vorgeschlagen: „The Odyssey Years“ (Brooks 2007; Galston 2008). Zwischen Jugend und Erwachsenenalter schiebt sich demzufolge eine neue Phase, die Odyssee-Phase, welche geprägt ist durch

³ <http://social.un.org/index/Youth/FAQs.aspx> vom 21.09.2011

⁴ <http://social.un.org/index/Youth/FAQs.aspx> vom 21.09.2011

⁵ <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=96726.html> vom 21.09.2011

⁶ <http://de.statista.com/themen/163/jugendliche/> vom 22.09.2011

wechselnde Partner, keine längerfristigen bzw. gesicherten Arbeitsverhältnisse (Generation Praktikum), keine Kinder und keine wirtschaftliche Selbständigkeit. In Deutschland wurde dieser Begriff bisher nicht wissenschaftlich diskutiert, jedoch journalistisch publiziert unter dem Titel „Vom hinausgezögerten Erwachsensein“ (Rötzer 2011).

Oepen (1992, 183) definiert das Erwachsenenalter als „Abschnitt vom Erreichen der Volljährigkeit bis zum Erreichen der Altersgrenze“, wobei mit Altersgrenze im ursprünglichen Sinn der Eintritt ins Rentenalter gemeint ist (Kohli 1994, 230).⁷ Als Phase der erstrebenswerten personalen und sozialen Erfüllung liegt das Erwachsenenalter als „sog. mittlerer Lebensabschnitt“ (Oepen 1992, 183) zwischen Jugend als Entwicklung und Alter als Abbau. Diese traditionelle Sicht auf die Entwicklung, die zwischen einer Phase des Aufbaus in Kindheit und Jugend, einer Phase der Reife im Erwachsenenalter und einer Phase des Abbaus im Alter unterscheidet, wurde durch die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne abgelöst (Montada 2008, 6). Demnach ist diese Generalisierung in mehrfacher Hinsicht zu relativieren, da jede Entwicklung immer auch als Spezialisierung (oder selektive Optimierung) zu sehen ist, also neben Wachstum immer auch Vernachlässigung alternativer Optionen umfasst (Montana 2008, 6). Entwicklung und Wachstum in spezifischen Feldern ist in jedem Alter möglich. Ein Zugewinn an Lebensweisheit gilt beispielsweise als Wachstumsdimension im höheren Alter (ebd., 7). Infolgedessen beschreibt die Entwicklungspsychologie das Erwachsenenalter über die traditionelle Altersgrenze hinaus. Das Erwachsenenalter wird demnach unterteilt in ein frühes (18 bis 35), mittleres (35 bis 65) und höheres (65 bis 80) Erwachsenenalter. Die Zeit nach dem 80. Lebensjahr gilt als hohes Alter (Lindenberger & Schaefer 2008, 366). Krampen & Reichle (2008, 333) definieren das frühe Erwachsenenalter „formal und pragmatisch durch den Altersbereich von 18 bis 29 Jahren mit unscharfen, fließenden Altersübergängen“.

Für die vorliegende Arbeit verwende ich den Ausdruck ‚junge Erwachsene‘. Aus folgenden Gründen lehne ich mich dabei an die Definition von Lindenberger & Schaefer (2008, 366) und Krampen & Reichle (2008, 333) an, welche die Altersspanne von 18 bis 35 Lebensjahren mit ‚frühes Erwachsenenalter‘ bezeichnen:

— Die Altersspanne der befragten Schülerinnen und Schüler lag beim ersten Untersuchungszeitpunkt zwischen 17 und 25 Jahren, beim zweiten Zeitpunkt zwischen 24 und 32 Jahren und damit in der o.g. Altersspanne.

— Die Argumentation von Hurrelmann (2004, 41) überzeugt in der Sache aber nicht in der Begrifflichkeit. Unbestrittenermaßen ist seine Analyse hilfreich für das Verständnis der Schwierigkeiten in der jungen Erwachsenenphase, allerdings nur begrenzt auf die Lebenswirklichkeit von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung übertragbar. Die Bewältigung der vier Entwicklungsaufgaben, an welche der Erwachsenenstatus gekoppelt ist, ist in der Regel für die genannte Gruppe nicht möglich. In diesem Denkansatz dürfte man sie nie als erwachsen bezeichnen. Der Hurrelmannsche Ansatz relativiert die Bedeutung der juristischen Dimension. Jedoch stellt die Volljährigkeit für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung eine Möglichkeit dar, den Erwachsenenstatus zugeschrieben zu bekommen, ohne an einer Leistung gemessen zu werden.

— Die von Meyer-Jungclaussen (1985, 26) vorgeschlagene Definition aller volljährigen Menschen mit geistiger Behinderung als erwachsen entspricht einem egalitären Menschenbild, das von einer Gleichwertigkeit

⁷ Eine Flexibilisierung dieser Grenze wird in der aktuellen Altersforschung intensiv diskutiert (s. Kohli 2003, 535f; Ruppert 2006, 145f).

aller Menschen ausgeht, „ohne dass diese ihre gesellschaftliche Nützlichkeit erst noch erweisen müssten“ (Schlömerkemper 1989, 323).

— In dieser Arbeit wird der Begriff ‚junge Erwachsene‘ im Sinne der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne verwendet, die eine Entwicklung in spezifischen Feldern prinzipiell in jedem Alter vorsieht. Diese Perspektive entspricht dem hier zugrundegelegten Verständnis einer grundsätzlichen lebenslangen Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung (Imdorf 2001, 188).

— Eine Bezeichnung als ‚Jugendliche‘ oder ‚ältere Jugendliche‘ trägt zur Stigmatisierung insbesondere der Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung bei, für die das Erwachsenwerden generell schon als erschwerter Prozess angesehen wird (s. Abschnitt 2.1.4). Die Bezeichnung ‚junge Erwachsene‘ hingegen ist zugleich präzise und nicht stigmatisierend.

2.1.2 Definitionen des Erwachsenseins

Aus biologisch-medizinischer Perspektive gilt mit der Entwicklung der Geschlechtsreife in der Pubertät (lat. *pubertas* „Geschlechtsreife“) und der Fähigkeit zur Fortpflanzung der Mensch als ‚adult‘ (lat. *adultus* „erwachsen“). Damit wird die Lebensphase nach Eintritt der Geschlechtsreife eines Organismus generell bezeichnet. Im Normalfall wird die Pubertät bei Mädchen zwischen dem 10. und 18. Lebensjahr und bei Jungen zwischen dem 12. und 20. Lebensjahr durchlaufen. In dieser Zeitspanne kommt es unter erhöhter Konzentration der Geschlechtshormone bei beiden Geschlechtern zur vollständigen Ausprägung der sekundären Geschlechtsmerkmale sowie zur Bildung von befruchtungsfähigen Eizellen und Spermien (Oerter & Dreher 2008, 291ff). Für die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung wird generell keine Verzögerung in der körperlichen Entwicklung in der Pubertät festgestellt. Diese verläuft in der Regel altersgerecht und unabhängig von der Behinderung (Walter 1997, 237). Die körperlichen und psychischen Umstrukturierungsprozesse in der Pubertät sind für alle Jugendlichen herausfordernd. Walter (1997, 236ff) führt für Jugendliche mit geistiger Behinderung typische Aspektverschiebungen der Pubertätskrise an, wie z.B. die Akzeptanz eines Körperschemas unter den Bedingungen der Behinderung oder eine oftmals fehlende Aufklärung, wodurch die erste Regelblutung oder den ersten Samenerguss überraschend kommt und zu Scham, Angst und Ekel führen kann.

Juristisch gilt eine Person als erwachsen, wenn sie die Volljährigkeit erreicht hat. Mitunter wird auch der allgemeinere Begriff Mündigkeit mit Volljährigkeit gleichgesetzt. Diese wird in verschiedenen Ländern verschieden angesetzt. In der Bundesrepublik Deutschland wird die Volljährigkeit mit der Vollendung des 18. Lebensjahres festgelegt. Dem 18. Geburtstag wird eine „Dominanz“ (Ruppert 2006, 141) beim Eintritt ins Erwachsenenalter zugesprochen. Dennoch sind auch im Recht Aufweichungen beobachtbar. Das Jugendgerichtsgesetz (JGG)⁸ verwendet den Begriff „Heranwachsender“. Im Alter zwischen 18 und 21 Jahren kann nach Jugendstrafrecht verurteilt werden, wer „zur Zeit der Tat nach seiner sittlichen und geistigen Entwicklung noch einem Jugendlichen gleichstand“ (§ 105 JGG). Diese sind damit eine Teilmenge der „jungen Volljährigen“, unter die gemäß § 7 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe)⁹ junge Menschen im Alter von 18 bis 27 Jahre fallen.

⁸ <http://www.gesetze-im-internet.de/jgg/index.html>
#BJNR007510953BJNE004000319 vom 08.10.2010

⁹ http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html
#BJNR111630990BJNE003005308 vom 08.10.2010

Ruppert (2006, 141f) formuliert Alter und damit auch Erwachsenenalter als das Resultat einer sozialen Definition, die zeit- und kulturabhängig ist. Er betont, dass insbesondere rechtliche Regelungen daran einen nicht unerheblichen Anteil haben. Das Recht knüpft dabei vorrangig an Zeitordnungen an. Eine universelle Zeitordnung gibt es dabei aber nicht. Ruppert (2006, 140) beschreibt diese Beobachtung wie folgt:

„Wer hat nicht schon einmal das Gefühl gehabt, dass Volljährigkeit oder die Erlaubnis, einen Führerschein zu erwerben, eigentlich zu spät, die volle Verantwortlichkeit für das eigene Tun vielleicht zu früh kommen?“

Ruppert (ebd., 140f) bezeichnet dies als „fehlende Synchronizität zwischen dem biologischen und psychologischen Alter und dem, was man das chronologische oder kalendarische Alter nennen könnte.“ Das kalendarische Alter bemisst sich an Tagen, Monaten und Jahren, die an einen Zeitstrahl gebunden sind. Das Individuum durchläuft quasi automatisch unterschiedliche Lebensphasen. An bestimmten Stellen passiert es dabei jedoch Altersgrenzen, so dass ihm ein „neues soziales Alter“ (ebd., 141) zugewiesen wird. Bekannte Altersgrenzen wie beispielsweise die Strafmündigkeit oder die Volljährigkeit werden ohne Ansehen der Person erreicht: „Ob wir uns reifer oder jünger fühlen, als das Recht uns macht, erscheint sekundär.“ (ebd.) Damit begründet Ruppert (ebd., 142) „den Sieg des kalendarischen Alters über das soziale Alter. Nicht mehr die sozialen Kontexte allein begründen Rechte und Pflichten, sondern die schlichte Zahl der Tage und Jahre, die seit unserer Geburt vergangen sind.“ Gleichwohl wird diese Regelung in Einzelbereichen aufgeweicht, wie beispielsweise im Jugendstrafrecht sowie im Betreuungsrecht (Jacobi 2000, 119f). Ruppert (2006, 141) weist darauf hin, dass die Setzung vieler Altersgrenzen „oft mehr fiskalischen als gesellschaftspolitischen Überlegungen geschuldet ist“. Er nennt als zwei Beispiele die Regelungen zur Familienversicherung und zum Kindergeld.

Mit Rupperts rechtshistorischer Analyse wird klar, dass die juristische Definition vom Erwachsenenalter für alle Mitglieder in unserer Gesellschaften herausfordernd sein kann. Die rechtlichen Spezifika von Menschen mit geistiger Behinderung stellen damit „keine ‚Sonderfälle am Rande‘, sondern ‚Regelfälle in der Mitte‘“ (Fröhlich 2010, 14) dar.

Die Soziologie definiert Erwachsensein als Status. Dieser wird zugeschrieben, wenn in den zentralen gesellschaftlichen Positionen die volle Selbständigkeit als Gesellschaftsmitglied erreicht ist (Hurrelmann 2004, 34f). Als zentrale gesellschaftliche Positionen gelten hier:

- „1. die *Berufsrolle* als ökonomisch selbstständig Handelnder,
2. die *Partner- und Familienrolle* als verantwortlicher Familiengründer,
3. die *Konsumentenrolle* einschließlich der Nutzung des Mediensektors und
4. die *Rolle als politischer Bürger* mit eigener Wertorientierung.“ (Ebd., 35, Hervorheb. im Original)

Die Kategorie der Rolle setzt dabei unmittelbar am Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft an (Tillmann 2010, 148), da sich in den Rollen die eigentliche soziale Struktur des Gesellschaftssystems widerspiegelt. Rollenbilder werden durch alltägliche Praxis fortwährend unter Bezugnahme auf die Normen- und Wertesysteme reproduziert. Zuschreibungsprozesse der Statusanerkennung sind somit sozial verhandelbar und im Prinzip veränderbar. Hierin zeigt sich die besondere Bedeutung von Institutionen wie Schule, die eine Motor- wie Bremsfunktion innerhalb dieser Veränderungsprozesse einnehmen können. In der Sonderpädagogik wird die Möglichkeit zur Übernahme gesellschaftlicher Rollen für Menschen mit Behinderung von Soziologen durch veränderbare Zuschreibungsprozesse postuliert (Cloerkes 2007, 198–205; Markowetz 2010; Thimm 2006, 118–131). Dies gilt auch für den Status des Erwachsenen. Jakobs (2000, 32)

und Wohlhüter (1983, 371) postulieren beispielsweise, Menschen mit geistiger Behinderung „eine mögliche ‚Ungleichzeitigkeit‘ im Erwachsenwerden zuzugestehen“.

In der Psychologie wird Erwachsenwerden im Rahmen von Identitätstheorien als Ausbildung einer Persönlichkeit verstanden, die „ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen“ (Erikson 1991, 57). Für die Identitätsbildung relevant sind die inneren Verarbeitungsprozesse des Individuums im Rahmen typischer Entwicklungs- und Reifungskrisen (Erikson 1991). Filipp (1995a, 11) nennt normative und non-normative Krisen als Ausgangspunkt für Entwicklung. Für die Sonderpädagogik lenkt dieser Ansatz die Sicht auf die psychischen Verarbeitungsprozesse bei der Ausbildung einer unbeschädigten oder beschädigten Identität (Goffman 1994) und zeigt Möglichkeiten im Identitätsmanagement. In der Entwicklungspsychologie wird menschliche Entwicklung insbesondere im Erwachsenenalter aufgrund ihrer Vielgestaltigkeit mit einem „weiten Entwicklungsbegriff“ (Filipp & Doenges 1983, 209) beschrieben, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist: Multidimensionalität (es gibt nicht einen für alle Merkmalsbereiche gleichen Entwicklungsverlauf), Multidirektionalität (Entwicklung im Erwachsenenalter kann verschiedene Richtungen nehmen und sich auch interindividuell unterschiedlich darstellen) sowie Multikausalität (Entwicklungsveränderungen haben mehrere Ursachen) (ebd., 210). Der weite Entwicklungsbegriff ist eingebettet in die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (Montada 2008, 6). Diese sieht Möglichkeit zu Entwicklung und Wachstum grundsätzlich in jeder Altersphase (ebd.). Ähnlich geht auch Bundschuh (2010, 188) von „einer prinzipiellen Offenheit, Beeinflussbarkeit und Dynamik der Entwicklung“ von Menschen mit geistiger Behinderung in den Bereichen Entwicklung, Lernen, Wahrnehmung, Kommunikation und Emotionalität aus. Insbesondere die Berichte aus der Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung lassen auf sehr gute Möglichkeiten einer weiteren Entwicklung und eines ausdifferenziertes Lernens bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung schließen (Fröhlich 1998, 292f; s. auch Abschnitt 2.2.2.3).

In der Philosophie geht es vor allem um das Erwachsensein im moralischen Sinn – um Mündigkeit, um ein selbst bestimmtes, vernünftiges Leben. Der Prozess des Mündigwerdens beginnt dabei schon vor der Volljährigkeit und endet erst mit dem Tod (Hügli 2011). Hügli (2006, 27) definiert Mündigwerden als Prozess und Ziel. Der Prozess des Mündigwerdens wird damit zur pädagogischen Aufgabe. Klafki (2007, 19) bezeichnet gemäß der klassischen Bildungstheorien „das *erste* Moment von Bildung“¹⁰ mit den Begriffen: Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit. Klafki (2007, 40) nennt als die weiteren allgemeinbildenden Erziehungsziele neben der Selbstbestimmungsfähigkeit die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Die Erziehung zur Mündigkeit wird so im Dreiklang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als klassisches Bildungsziel verortet. Meyer (1994, 60) bezeichnet das ‚Mündigmachen‘ als eine der drei Grundfunktionen von Schule, die oftmals vernachlässigt wird. Sie gilt neben der Reproduktion der Gesellschaft und Sozialisation des Einzelnen als Ziel schulischer Bildung, wobei er das ‚Mündigmachen‘ als „wünschenswerte Grundfunktion“ (ebd.) sieht, die oftmals in der Sozialisationsfunktion versteckt wird. Suess-Hoyningen (1992, 441) definiert als zentrales pädagogisches Bestimmungsmerkmal des Erwachsenenalters die Mündigkeit, d.h. „die Entlassung eines bis dahin abhängig, von anderen angeleiteten heranwachsenden Menschen [...], der dann seinen weiteren Lebensweg selber soll bestimmen können“.

¹⁰ Hervorheb. im Original

Eine juristische Festlegung von Mündigkeit durch ein konventionelles Mündigkeitsalter ist für die pädagogische Diskussion ungenügend (Jakobs 2000, 30; Suess-Hoyningen 1992, 441). Suess-Hoyningen (ebd.) nennt zwei konstitutive Bestimmungen von Mündigkeit: zum einen die wirtschaftliche Unabhängigkeit und zum anderen „die Fähigkeit, das eigene Leben innerlich selbstbestimmt führen zu können“. Beide Bestimmungen sind jedoch mit dem schwerwiegenden Problem konfrontiert, dass die moderne gesellschaftliche Entwicklung das Erreichen beider Kriterien für alle Gesellschaftsmitglieder in immer spätere Lebensphasen verschiebt (ebd.; s. auch Hurrelmann 2004, 39). Zum einen werden heranwachsende junge Menschen durch immer längere Ausbildungszeiten in wirtschaftlicher Abhängigkeit gehalten. „Zum anderen steigert sich die Komplexität der Gesellschaft in so horrendem Maße, dass die zu erreichende innere Selbstbestimmung durch den Dschungel undurchschaubar lebensweltlicher Zusammenhänge eine pure Illusion zu werden droht.“ (Suess-Hoyningen 1992, 441) Ähnlich formuliert auch Jakobs (2000, 30), eine volle, d.h. absolute Autonomie und innere Selbstbestimmung des Menschen, gar eines einzelnen, „kann es gar nicht geben“. Ähnlich definiert auch Hurrelmann (2004, 25) das Erwachsensein „als unabhängig und selbstständig in ökonomischer, privater, sozialer, kultureller und politischer Beteiligung“ und stellt heraus, dass diese konventionelle Vorstellung vom Erwachsensein im Schwinden begriffen ist: „Unsicherheiten und Perspektivprobleme, biografische und berufliche Brüche und die ständige Anforderung an eine aktive Lebensführung werden auch für das Erwachsenenalter charakteristisch.“ Gleichwohl koppelt er das Erreichen des Erwachsenseins an die Bewältigung von zentralen Entwicklungsaufgaben, wobei erst deren Bewältigung bedeute, dass eine „Selbstbestimmungsfähigkeit“ des Individuums erreicht ist (ebd., 28).

Für die Sonderpädagogik sieht Suess-Hoyningen (1992, 441) die Problematik verschärft, da neben den für alle Heranwachsenden erschwerten Bedingungen des Erwachsenwerdens zusätzliche physische oder psychische Behinderungen zu berücksichtigen sind und folgert daraus:

„In einen angemessenen sonderpädagogischen Begriff von Mündigkeit müssen die beiden vorher genannten Bedeutungskomponenten aufgenommen und mit dem sonderpädagogischen Auftrag verbunden werden. Wenn auch wirtschaftliche Selbstständigkeit und innere Selbstbestimmung durch den Erziehungsprozess Behinderter nur in beschränktem Maße, manchmal sogar kaum erreichbar sind, müssen sie dennoch in maximaler Annäherung angestrebt werden.“

Das Erreichen einer wirtschaftlichen Unabhängigkeit ist für Menschen mit geistiger Behinderung, wenn sie in der Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten, nicht zu erreichen (Mühl 1997b, 190). Ebenso ist in den für diese Zielgruppe typischen Arbeitsverhältnissen auf dem ersten Arbeitsmarkt aufgrund der niedrigen Entlohnung für Hilfsarbeiter sowie Teilzeitverträgen eine wirtschaftliche Unabhängigkeit nicht erreichbar (Schön 1993, 76; LVR-Integrationsamt 2011, 54). Damit kommt dem Verweis von Suess-Hoyningen (1992, 441) auf die Bedeutung einer maximalen Annäherung an eine innere Selbstbestimmung im Prozess des Erwachsenwerdens für Menschen mit geistiger Behinderung eine zentrale Wertigkeit zu.

Der Begriff der Selbstbestimmung gilt damit als konstitutives Merkmal des Erwachsenseins. Damit wird Erwachsensein von Menschen mit geistiger Behinderung in dieser Arbeit als Lebensprozess der Zunahme von persönlicher Bewusstheit, Individualität, Selbständigkeit und Möglichkeiten des Sich-Entscheidens verstanden, welcher durch ein permanentes Ausbalancieren von individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Anforderungen der Umwelt und Realisierungsmöglichkeiten geprägt ist (Wohlhüter 1983, 368–370; Jakobs 1987, 30; 2000, 31).

2.1.3 Theorien zum Erwachsenwerden

So wie die wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Definitionen von Erwachsensein bieten, verwenden sie unterschiedliche theoretische Grundlagen zur Erklärung des Prozesses des Erwachsenwerdens. Theoretische Ansätze zum Erwachsenwerden aus der Psychologie und der Pädagogik sehen das Erwachsenwerden im Kontext des individuellen Lebenslaufes und der Bewältigungsstrategien der betroffenen Person. Soziologische Theorien beziehen darüber hinaus sozialrechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen mit ein. Im Folgenden wird ein Überblick über gängige Theorien und Konzepte geliefert, die auf ihren Gehalt für eine sonderpädagogische Verwertung geprüft werden.

Eine psychologische Sicht betrachtet das Erwachsenwerden als Entwicklungsaufgabe (Havighurst 1976), die sich der Person in einem bestimmten Lebensabschnitt stellt und deren Lösung sowohl über die eigene Zufriedenheit als auch über die Anerkennung durch die Gesellschaft entscheidet und zum Erfolg bei späteren Aufgaben führt (Rothgang 2009, 97). Havighurst (1976) unterteilt das gesamte Lebensalter in sechs Phasen, denen er jeweils sechs bis neun Entwicklungsaufgaben zuschreibt. Das Erwachsenenalter wird in die drei Phasen frühes (18 bis 30 J.), mittleres (30 bis 60 J.) und spätes Erwachsenenalter (ab 60 J.) eingeteilt (ebd., 83-116). Dem in der vorliegenden Arbeit fokussierten frühen Erwachsenenalter weist Havighurst (1976, 83–94) acht Entwicklungsaufgaben zu. Der Hurrelmannsche Ansatz basiert auf vier zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, die mit den wichtigsten Teilbereichen des Erwachsenenstatus (Beruf, Familie, politische Mitsprache, Konsum) korrespondieren. Die ersten drei Entwicklungsaufgaben stimmen mit den von Havighurst formulierten Entwicklungsaufgaben überein. Hurrelmann (2004, 27f) ergänzt den Bereich Konsum und macht damit deutlich, dass Entwicklungsaufgaben kultur- und zeitspezifisch geprägt sind (Rothgang 2009, 102). So könnte als zukünftige Entwicklungsaufgabe die Bewältigung der Informationsfülle in der heutigen Medienlandschaft und entsprechendes Wissensmanagement formuliert werden. Offensichtlich ist, dass Menschen mit geistiger Behinderung bei allen genannten Entwicklungsaufgaben erkennbare Schwierigkeiten haben, diese zu bewältigen. So plädieren sonderpädagogische Vertreter in Anlehnung an dieses Konzept dafür, für Menschen mit geistiger Behinderung individuelle, „ihnen gemäße Entwicklungsaufgaben und -schritte zu thematisieren und gemeinsam mit ihnen zu bewältigen“ (Jakobs 2000, 29).

Piaget (1975) geht in seiner Theorie der Entwicklungsstufen davon aus, dass sich die Persönlichkeit in definierbaren Stufen entfaltet, die aufeinander aufbauen. Im Jugendalter erreichen die Fähigkeiten der Wahrnehmung, Intelligenz, Emotion, Motorik und Sprache eine Reifestufe, die im Erwachsenenalter Basis des persönlichen Handelns bildet. Im Bereich der Intelligenz erreicht der Jugendliche und Erwachsene die formal-operationale Phase, die ihm ermöglicht, anhand logischer Regeln und moralischer Prinzipien Systeme zu erfassen. Piaget stellt heraus, dass sich anders als bei den konkreten Operationen bei den formalen Operationen deutliche kultur- und erfahrungsspezifische Unterschiede herausbilden (Rauh 1975, 245). Bundschuh (2010, 188) folgert aus der Entwicklungstheorie von Piaget für die Pädagogik bei geistiger Behinderung, dass Kinder und Erwachsene grundsätzlich Erkenntnis gewinnen bei der Auseinandersetzung mit Handlungen und Operationen. Er postuliert darum eine ‚prinzipielle‘ Offenheit, Beeinflussbarkeit und Dynamik der Entwicklung in allen Entwicklungsbereichen. Für die Sonderpädagogik können wir schlussfolgern, dass sich durch mannigfaltige und mannigfache Erfahrungen im Erwachsenenalter eine Erweiterung der Fähigkeiten in den Bereichen Entwicklung, Lernen, Wahrnehmung, Kommunikation und Emotionalität erreichen lässt.

Das Konzept der Entwicklungs- und Reifekrisen auf dem Weg zum Erwachsenen liegt in der Entwicklungspsychologie begründet (Erikson 1991). Hier geht es darum, die starke Prägung der frühen Kindheit aufzunehmen und in der Adoleszenz in ein neues, reiferes Stadium der reflektierten und strukturierten Persönlich-

keit zu überführen. Ein Schlüsselbegriff ist hierbei die Theorie der Identität als lebenslange Entwicklung. Demnach durchläuft die Identität mehrere Krisenphasen, aus deren positiven Bewältigung sie gestärkt hervorgeht. Erikson (1991, 56) spricht von menschlichem Wachstum unter dem Gesichtspunkt innerer und äußerer Konflikte,

„[...] welche die gesunde Persönlichkeit durchzustehen hat und aus denen sie immer wieder mit einem gestärkten Gefühl innerer Einheit, einem Zuwachs an Urteilskraft und der Fähigkeit hervorgeht, ihre Sache ‚gut zu machen‘, und zwar gemäß den Standards derjenigen Umwelt, die für diesen Menschen bedeutsam ist.“

Der Ausgang der Identitätskrisen ist dabei grundsätzlich offen. Dieser kann sowohl in eine Identitätsdiffusion als auch in eine gefestigte Identität führen (Erikson 1991, 106f). Dieses Konzept, das eine lebenslange Entwicklung und Identitätsbildung postuliert, ist für die Sonderpädagogik relevant und findet beispielsweise seine Verwendung in einer Studie zu Entscheidungsverläufen erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung im Übergang von der Werkstatt für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt (Friedrich 2005).

Ein verwandter Ansatz ist der der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995b). Die Autorin stellt fest, „dass der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen nicht a priori ein potentiell pathogene Wirkung zugeschrieben wird, sondern dass sie vielmehr notwendige Voraussetzungen für entwicklungsmäßigen Wandel, insbesondere innerhalb des Erwachsenenalters darstellen und somit potentiell zu persönlichem ‚Wachstum‘ beitragen können“ (Filipp 1995a, 8). Als kritisches Lebensereignis definiert Filipp (ebd., 9) einen „Eingriff in das zu einem gegebenen Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt [...], wobei [...] solche Eingriffe ‚emotionale Nicht-Gleichgültigkeit‘ für die Person besitzen“. Dabei unterscheidet sie zwischen normativen und non-normativen Lebensereignissen (ebd., 11). Normative Lebenskrisen sind vorhersehbar. Institutionalisierte Sozialisationsprozesse versuchen, Person auf solche Krisen antizipatorisch vorzubereiten (z.B. Übergang Schule – Beruf, Vorbereitungskurse für werdende Mütter, Einstieg in den Ruhestand). Die antizipatorischen Vorbereitungsversuche für eine zentrale normative Lebenskrise in der Sonderpädagogik, der Übergang von Schule in die nachschulische Lebenswirklichkeit, sind exemplarisch durch die Lehrpläne der abschließenden Schulstufe der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfasst (Abschlussstufe Niedersachsen 1994, Werk-/Berufsschulstufe Bayern 1990, 2007¹¹). Die Umsetzung wird von vielen Seiten als erfolglos kritisiert (s. Abschnitte 1.1 und 2.3.2). Auf diesen theoretischen Ansatz bezogene Forschungszweige beschäftigen sich einerseits mit den Ursachen für eine individuelle Weiterentwicklung (Montada 2008) und andererseits mit den Gründen für das Scheitern einer Person an einem solchen Übergang (Olbrich 1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf wirken dabei unterschiedlich und werden unter dem Aspekt ‚Störung und Krise‘ versus ‚Entwicklungsreiz und Wachstum‘ (Olbrich 1995, 123) diskutiert.

Hendry & Kloep (2002) haben entwicklungstheoretische Ansätze aufgegriffen und im Rückgriff auf Bewältigungs-, Stress- und Salutogenesetheorien ein Konzept des Umgangs mit Ressourcen abgeleitet. Wenn die Entwicklung der personalen Ressourcen positiv verläuft, entwickeln junge Menschen Selbstvertrauen, Herausforderungen mit den eigenen Ressourcen zu bewältigen (Selbstwirksamkeitserfahrung). Ein voller Ressourcen-Pool aus personalen aber auch sozialen Ressourcen ermöglicht ein positives Gefühl von Sicherheit, mit beinahe allen Aufgaben und Herausforderungen des täglichen Lebens zu Recht zu kommen. Für die

¹¹ Niedersächsisches Kultusministerium 1994; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007

Sonderpädagogik kann hier gewinnbringend der Rekurs auf die Wichtigkeit sozialer Ressourcen formuliert werden. Diese findet beispielsweise im Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung eine sonderpädagogische Verwendung (Doose 2011; van Kan & Doose 1999) sowie im Übergangmanagement insbesondere im Bildungswesen (Eckert 2007d).

Ein Konzept, das aus der Pädagogik stammt und eine Unterstützung bei der Bewältigung kritischer Übergangsphasen und damit verbundener Herausforderungen bieten soll, ist das Übergangmanagement (Brandel, Gottwald & Oehme 2010). Das Konzept zielt zum einen auf die Vernetzung zentraler Akteure und Institutionen sowie die Erhöhung von Transparenz an den entscheidenden Schnittstellen und zum anderen auf die individuelle Förderung personaler und sozialer Kompetenzen der Jugendlichen (Brandel, Gottwald & Oehme 2010; Eckert 2007d). Die Persönliche Zukunftsplanung (Doose 2011; Hinz, Friess & Töpfer 2012; van Kan & Doose 1999) verfolgt einen ähnlichen Ansatz insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung und wurde in Förderschulen Geistige Entwicklung schon erprobt (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2003, 26f).

Neben diesen auf das Individuum bezogenen Ansätzen des Erwachsenwerdens, beziehen soziologische Theorien und Konzepte gesellschaftliche Rahmenbedingungen als zentral für die Sozialisation des Individuums mit ein.

Der Struktursoziologe Schelsky (1975) hat ein Konzept zum Verständnis einer Generationsgestalt entwickelt, wonach eine Generation immer den gleichen historischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt wurde und deshalb eine gemeinsame Identität ausbildet wie beispielsweise die Nachkriegsgeneration. Schelsky (1975, 51) expliziert verschiedene „zeittypische Generationsgestalten“ für die Jugend des 19. Jahrhunderts (ebd., 46-83). Die Shell-Studien weisen insbesondere der Generation Jugend eine seismografische Funktion gesellschaftlicher Entwicklungen zu (Hurrelmann 2004, 8). So werden in den Jugendstudien Generationstypen für die Jugend formuliert, die dann als „Generation von Egotaktikern“ (Shell 2002)¹², „pragmatische Generation“ (Shell 2010)¹³ oder „Generation der Mini-Erwachsenen“ (Sinus 2012)¹⁴ bezeichnet werden. Für die Sonderpädagogik zentral ist das Verständnis, dass sich die Menschen mit geistiger Behinderung trotz Stigmatisierungen oftmals als ganz natürlicher und selbstverständlicher Teil ihrer Generation ansehen (Julius 2000; Wendeler & Godde 1989) und entsprechende Bedürfnisse nach Teilhabe am Konsumwarenmarkt sowie am Freizeit- und Mediensektor haben, beispielsweise an technischen Neuerungen (Handy, Smartphone/mobile Internetnutzung, Internet, Musikdownload) und entsprechenden Kommunikationswegen (SMS, Email, Chat, Soziale Netzwerke wie Facebook, SchülerVZ, Blogs, Portale, Surfen).

In Meads (1968) Konzept der Persönlichkeitsentwicklung wird der Mensch als ein schöpferischer Interpret seiner eigenen Entwicklung verstanden. Soziale, kulturelle und natürliche Bedingungen beeinflussen dabei die menschlichen Bewusstseins- und Handlungsstrukturen und bilden sich so aus den wechselseitigen Beziehungen der Menschen untereinander aus (Symbolischer Interaktionismus). Mead (1968, 196ff) formulierte dabei seine zentrale These vom „verallgemeinerten Anderen“, wobei sich das Individuum nicht nur selber

¹² Hurrelmann & Albert 2004

¹³ http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/ vom 24.09.2011

¹⁴ <http://www.midde.de/leitplanke/details/leistungsdruck-macht-aus-jugendlichen-mini-erwachsene-1281.html> vom 02.04.2012. Zitiert wird die aktuelle Sinus-Studie von Calmbach et al. (2011).

sondern auch mit den Augen der anderen wahrnimmt. Wesentliche Merkmale sind hierbei die Selbstwahrnehmung und Verhaltensantizipation:

„Menschen können die Perspektive wechseln, das Verhalten der anderen vorwegnehmen (antizipieren). In Interaktionen schlüpfen wir ständig in die Haut von anderen, unterstellen oder erwarten ein bestimmtes Verhalten und verhalten uns selbst entsprechend. Diesen Prozess nennt Mead role-taking (Rollenübernahme). Wir orientieren uns jedoch nicht nur an einem konkreten Anderen, sondern darüber hinaus auch an organisierten Anderen, an einer Gruppe.“ (Treibel 1995, 112)

Für den Prozess des Erwachsenwerdens im sonderpädagogischen Setting ist damit zentral zu wissen, an welchen ‚konkreten und organisierten Anderen‘ sich junge Erwachsene in ihrer Sozialisation orientieren und wie sie deren Bedeutung interpretieren.

Unter anderem auf die Theorie von Mead bezieht sich Goffman (1994; 1997). In dessen Sinne bedeutet Erwachsenwerden die Übernahme von gesellschaftlich institutionalisierten Rollen, die das Erwachsenenleben ausmachen. Dabei zentral ist, die entsprechenden Rollen zu erkennen, entsprechend zu handeln und bei Bedarf zwischen den unterschiedlichen Rollen wechseln zu können. Dabei muss die Identifizierung von ‚In-Group und Out-Group Attributen‘ sowie ‚Statussymbolen‘ gelingen (Goffman 1994, 58; 140f). Gleichwohl muss die Übernahme der angestrebten Rollen durch das Gegenüber bestätigt werden: ‚Die Natur eines Individuums, wie es sie sich und wir sie ihm zuschreiben, wird durch die Natur seiner Gruppenanschlüsse erzeugt‘ (ebd., 141). Goffman konnte mit Bezug auf die Bedingungen von Menschen mit Behinderungen Erklärungen für die Entwicklung ‚beschädigter Identitäten‘ herausarbeiten und Stigma-Management-Techniken identifizieren. Die darauf aufbauende Stigma-Identität-These (Cloerkes 2000a), die von einer zwangsläufigen negativen Identität bei Menschen mit Behinderungen ausging, musste aufgrund empirischer Ergebnisse (Neubert, Billich & Cloerkes 1991) falsifiziert werden (Cloerkes 2007, insb. 173-189) und wurde in Folge in einem Entstigmatisierungskonzept verdichtet, das im Abschnitt 2.1.5 detailliert ausgeführt wird.

Gemäß dem systemtheoretischen Konzept der ökologischen Zonen nach Bronfenbrenner (1981) entwickelt sich der Mensch im sozialen Kontext der Mikro-, Meso- und Makroebene als sich einander umschließende Systeme. Je reichhaltiger die Anregungen auf allen Ebenen der sozialen Umweltsysteme sind, desto stärker unterstützen sie eine differenzierte Persönlichkeitsstruktur. Deshalb plädiert Bronfenbrenner (ebd., 115) beispielsweise für möglichst breit gefächerte Rollenstrukturen in der sozialen Umwelt von Jugendlichen, um ihnen verschiedenartige Verhaltensmodelle und Anregungen für den Aufbau der eigenen Persönlichkeit zu geben. Für die Sonderpädagogik fruchtbar ist insbesondere der Rekurs auf die vielfältigen Anregungen auf allen Ebenen der sozialen Umweltsysteme, welche die Schule mit einschließt. Dies ist vor dem Hintergrund wichtig, dass Schule als Sozialisationsinstanz eine zentrale Rolle spielt. Für Schülerinnen und Schüler ist Schule ein Bestandteil des ‚‘ernsten‘ Lebens‘ (Hurrelmann 2004, 98) und stellt eine zentrale Sozialisationsinstanz dar.

Lebensverlaufsstudien verdeutlichen, dass individuelle Merkmale wie Geschlecht, Bildungshintergrund, Nationalität und der ökonomische Status der Eltern einen Einfluss auf die Chancen eines erfolgreichen Übergangs von beispielsweise der Schule in den Beruf haben können (Rothgang 2009). Für Menschen mit Behinderung könnten Segregationsprozesse beispielsweise in Berufe mit niedrigerem Einkommen, eingeschränkter Entscheidungsbefugnis und wenig sozialem Prestige führen, weil sie unter Umständen für weniger leistungsfähig gehalten werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, 12).

Ziel der biographischen Methode ist aus soziologischer Sicht, Laufbahnen bzw. Karrieren zu untersuchen, „um von diesen Schlüsse auf soziale Hintergründe und Realitäten zu ziehen“ (Girtler 1992, 167f). Lamnek (1993, 342) formuliert als soziologischen Zugang innerhalb der Biographieforschung „die Untersuchung der individuellen Lebensgeschichten und die Auffindung von Regelmäßigkeiten in diesen Biographien“. Fuchs (1984, 31) erläutert,

„[...] dass wir bei der Strukturierungen unserer Lebenserfahrungen zu einer Lebensgeschichte [...] auf gemeinsam geteilte Ordnungsprinzipien zurückgreifen, auf Orientierungsfolien und auf Formtraditionen, die es uns überhaupt erst erlauben, die privat-persönlichen Inhalten [...] aufzunehmen“.

Dabei gibt es eine ganze Reihe von sozial vorgeformten biographischen Verläufen. Lamnek (1993, 329) verweist in diesem Zusammenhang auf die „Normalbiographie“, Fischer & Kohli (1987, 28) sprechen von „Konzeptionen eines sinnvollen Lebens“. Kohli (1994) verknüpft die Normalbiographie mit der Institutionalisierung des Lebenslaufs insbesondere mit Bezug zur gesellschaftlichen Organisation der Arbeit. Nach Kohli ist der Lebenslauf in modernen Gesellschaften um das Erwerbssystem herum organisiert. Er beschreibt Lebenslauf durch die zeitliche Abfolge typischer Statuspassagen wie die formelle Schulbildung, Ablösung vom Elternhaus, Eintritt ins Erwerbsleben, Familiengründung, Ausscheiden aus dem Erwerbsleben, Ruhestand. Kohli (2003, 528ff) zeigt dabei eine typisch männliche und eine typisch weibliche Variante auf. Kohli (ebd., 535) sieht die Differenzierung in der Dauer der Lebensläufe und der Verlaufsformen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Er hebt hervor, dass das Niveau der Einstiegsqualifikationen die Chancen kontinuierlicher Berufsbiographien bestimmt.

Auch für Menschen mit geistiger Behinderung werden bestimmte biographische Lebensverläufe angenommen, die zudem an institutionelle Rahmenbedingungen der Behindertenhilfe geknüpft sind - die „Institutionenbiografie“ (Lindmeier 2008, 30; s. auch Thimm 2006, 110ff; Wieland 1996). Hoerning (1987, 239) spricht von einem „biographischen Determinismus“, wobei die Freiheitsgrade zur Wahlbiographie durch die Sozialstruktur bestimmt und verteilt werden. Auch wenn unbestritten ist, dass die Freiheitsgrade zur Wahlbiographie bei der Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung eingeschränkt sind, wird gemäß der subjektiven Perspektive dieses Forschungsansatzes den Individuen ein Anteil zugesprochen, der die Auswahl der auszuformenden Verlaufsmuster mitbestimmt. In der vorliegenden Arbeit ist deshalb zu untersuchen, wie persönliche Wünsche, Motive und Erfahrungen der jungen Menschen mit geistiger Behinderung als „Laufbahn-Bedingungen“ (Girtler 1992, 167) insbesondere für den Zeitabschnitt zwischen Schule und Eintritt in das nachschulische Leben fungieren. Hoerning (1987, 241f) sieht in der „gesellschaftlichen Strukturierung von Biographien durch Rollenabfolgen“ eine Betrachtungsmöglichkeit der Biographie, die dem Individuum Sicherheit und Vergleichsmöglichkeiten bietet. So ist es dem Individuum möglich, „sich auf die Einnahme zukünftiger Rollen in einem antizipatorischen Sozialisationsprozess vorzubereiten“ (ebd.). Hoerning (1987) bezeichnet derartige zentrale Lebensereignisse als „Übergänge“ im Lebenslauf. Als Positionsübergang (Statuspassage) wird in der soziologischen Betrachtung verstanden, wenn Veränderungen der sozialen Verhaltensanforderungen ein solches Ausmaß erreichen, dass vom Übergang von einer sozialen Position in eine andere gesprochen werden kann (Hurrelmann 2004, 31). Der Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter wird in diesem Sinne als Statuspassage verstanden und liegt in der vorliegenden Arbeit im Fokus des Interesses.

Zwischen Lebensverlauf und Biographie wird differenziert. Der Lebensverlauf dokumentiert die Folge faktischer Lebensereignisse, die Biographie hingegen ist die Interpretation oder auch Rekonstruktion dieses Lebensverlaufs. Kelle & Kluge (2001, 11) sprechen deshalb von einer quantitativ orientierten Lebenslauffor-

schung und qualitativ orientierten Biographieforschung und plädieren für eine Ergänzung beider methodologischen Richtungen. Bei letzterer werden soziale Situationen im Verlauf dargelegt und dabei die persönliche Auffassung zu ihnen sowie das Verhalten in diesen von den befragten Personen beschrieben (Lamnek 1993, 341). Szczepanski (1967, 556) bezeichnet biographische Dokumente für die soziologische Forschung als relevant, wenn sie „die Teilnahme des Schreibenden an einer bestimmten sozialen Situation darlegen und die persönliche Auffassung des Autors über diese Situation wiedergeben“. Lazarsfeld (1975, 147) betont, dass insbesondere Biographien der zuletzt genannten Art „seit eh und je ein Instrument der Sozialforschung“ waren und sich hierdurch „kritische Situationen wie extreme Armut, Konflikt zwischen verschiedenen Kulturmustern, Konzentrationslager“ usw. für die Forschung zugänglich wurden. Übergänge in Biographien gelten als kritische Phasen in Lebenslauf. In der vorliegenden Arbeit gilt der Übergang von Schule in die nachschulische Lebenswirklichkeit als kritische Phase. Für die genannte Zielgruppe liegen bisher hierzu keine Daten vor.

2.1.4 Der erschwerte Prozess des Erwachsenwerdens von jungen Menschen mit geistiger Behinderung

Infolge der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik gegenüber Menschen mit Behinderung lag der Schwerpunkt sonderpädagogischer Forschung im Nachkriegsdeutschland im Kinder- und Jugendbereich und fokussierte vor allem Themen um Frühförderung, Unterricht und Schule. Erst Anfang der 1980er Jahre widmete sich die Forschung Themen um das ‚neue‘ Phänomen des erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung (Speck 1982b; Jakobs, König & Theunissen 1987; 2000). Aktuell boomen Forschungen zum Thema „Alt und behindert“ (z.B. Dieckmann & Giovis 2012; Köhncke 2009; Lernen konkret 2012; Wacker 2011; Wieland 1996), da in den vergangenen Jahrzehnten die Lebenserwartung der Menschen mit Behinderung deutlich angestiegen ist und sich zukünftig weiter der allgemeinen Lebenserwartung annähern wird. In dieser positiven Entwicklung spiegeln sich die verbesserten Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung und ihre fortschreitende Integration in die Gesellschaft wider. Köhncke (2009, 4) betont, dass dies besonders in Deutschland aufgrund der leidvollen Erfahrungen im Nationalsozialismus bedeutsam ist. Die Autorin stellt jedoch fest, dass sich die Institutionen der Behindertenhilfe auf diese Klientel noch nicht eingestellt haben und spricht deshalb von einer „Pioniergeneration im Ruhestand“ (ebd. 30).

Zahlreiche Studien wurden seit Beginn der 1980er Jahre zu Dimensionen des Erwachsenseins von Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführt, allen voran die Bereiche Arbeit und Beruf (z.B. Friedrich 2005; Jacobs 1994; Jakobs & Theunissen 2000; Meuth 1998; Schneider 2000; Schön 1993, 2000; Spiess & Struve 2001) sowie Wohnen (z.B. Gutenberger 2010; Klauß 2008; Seifert 1997; Seifert & Steffens 2009; Wacker, Wetzler, Metzler & Hornung 1998) zudem Familie (z.B. Klauß 1995; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1998; Schatz 2000; Schultz 2011), Frauen (z.B. Barwig & Busch 1993; Friske 1996; Schildmann 1993), Sexualität (z.B. Hoyler-Herrmann 2000; Stöppler 2004b; Walter 1997), Partnerschaft/Ehe/Kinder (z.B. Albeke 2004a; Bargfrede, Blanken & Pixa-Kettner 1997; Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995), Freizeit (z.B. Markowetz 2000a; Markowetz & Cloerkes 2000a) und Erwachsenenbildung (z.B. Carroll 2000; Josek 1997; Theunissen & König 2000).

Das junge Erwachsenenalter und der Prozess des Erwachsenwerdens von jungen Menschen mit geistiger Behinderung blieben jedoch bislang weitgehend unbeleuchtet. Gefunden wurden zwei ältere Studien (Flynn nach Speck 1982a; Schumm 1979) sowie zwei Studien jüngerer Datums, die zwar das Erwachsensein nicht schwerpunktmäßig behandeln, jedoch in schulischen Settings durchgeführt wurden und die Lebens- und

Lernbedingungen von Werkstufenschülerinnen (Thümmel 2001) sowie die Identitätsarbeit unter den Aspekten Geschlecht und Behinderung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung (Langner 2009) untersuchen.

Speck (1982a, 20–24) referiert eine unveröffentlichte Untersuchung aus seinem Institut aus dem Jahre 1979 von Flynn mit dem Titel „Geistigbehinderte Jugendliche über ihr Erwachsen-werden“. In dieser Untersuchung werden 26 Schülerinnen und Schüler von drei Schulen für Geistigbehinderte im Alter von 14 bis 20 Jahren zu ihrem Verhältnis zu Personen der täglichen Umwelt, ihren Bedürfnissen, ihrer Einstellung zur Zukunft sowie zu ihren Zukunftsplänen und –wünschen speziell auch zur Berufstätigkeit befragt. Das Geschlechterverhältnis in der Untersuchungsgruppe war ausgeglichen. Die Schülerinnen und Schüler waren im Behinderungsgrad eher als leicht eingestuft. Im Ergebnis lassen die Jugendlichen deutlich erkennen, dass sie „eine relativ klare Vorstellung [...] über die eigene und künftige Position in der Welt verfügen, typische Erwachsenen-Vorstellungen“ (ebd., 21), ohne dabei mögliche Probleme zu verleugnen. Die Mehrzahl gibt an, sich auf das Erwachsenwerden zu freuen. Die Antworten zu den Zukunftsplänen und -wünschen lassen Selbstbilder erkennen, die „häufig irrealistisch, oft aber auch treffend“ (ebd., 23) sind. Die Jugendlichen sind sich ihrer Belastung durch ihre geistige Behinderung und der damit verbundenen Ablehnung durch andere im Allgemeinen bewusst, können sich aber auch gut selbst akzeptieren, insbesondere in der Gemeinschaft mit Menschen, die ebenfalls eine geistige Behinderung haben (ebd.).

In der Befragung von Schumm im Jahr 1979 werden Heimbewohner nach ihren Vorstellungen von Erwachsensein befragt. Diese Untersuchung genügt keinen wissenschaftlichen Kriterien. Aufgrund der insgesamt dünnen Datenlage von Aussagen Betroffener selbst zu diesem Thema können die hier gewonnenen Antworten jedoch einen Einblick in die individuelle Themenlage geben, die für eine weitere Beschäftigung hilfreich sind. Erwachsen-sein bedeutet für die Heimbewohner demnach:

- Allein mit dem Bus fahren
- heiraten und Kinder erziehen
- Gäste begrüßen dürfen
- mit Messer und Gabel essen
- sich einparfümieren dürfen
- Geld verdienen und ausgeben
- nicht wie ein kleines Kind behandelt werden
- selbst die Findernägel schneiden
- schlafen gehen, wann man will
- höflich und hilfsbereit sein
- selbst Kleider aussuchen und einkaufen
- pünktlich zur Arbeit gehen
- mehr von der Welt sehen
- eine eigene Wohnung besitzen
- nicht mit „Du“ angeredet werden (Schumm 1979, 6f).

In diesen Antworten spiegeln sich alle Aspekte der von Hurrelmann (2004, 35) identifizierten zentralen gesellschaftlichen Positionen von Erwachsenen wider: die Übernahme der Berufsrolle, der Rolle als ökonomisch selbstständig Handelnder, der Partner- und Familienrolle, der Konsumentenrolle sowie der Rolle als Bürger mit eigener Wertorientierung. Das Bedürfnis nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung, nach Verantwortung und Pflichterfüllung sowie nach Anerkennung des Erwachsenenstatus werden deutlich.

Thümmel widmet sich in ihrer Studie von 2001 dem Thema „Mädchen in Sonderschulen“. Darin befragte sie 12 Werkstufenschülerinnen im Alter von 15 bis 17 Jahren mit teilstrukturierten Interviews zu ihren Lern- und Lebensbedingungen. Die Autorin bezieht sich auf die theoretischen Grundlagen von sozialen Zuschreibungen und auf die feministische Sozialisationsforschung. Dabei fokussiert sie drei Fragestellungen:

- „1. Wie beschreiben Mädchen, die die Schule mit Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung besuchen, ihre familiäre und außerschulische Lebenssituation?
2. Welche schulischen Lernbedingungen schildern die Mädchen?
3. Welche persönlichen Zukunftsperspektiven entwickeln die Mädchen?“ (Thümmel 2001, 446f).

Thümmel kommt zu folgenden Ergebnissen:

(1) Der Lebensmittelpunkt aller Mädchen liegt noch immer in der Familie, kein Mädchen gibt an, dass sie eine peer-group, Freunde, einen Verein oder einen Jugendverband außerhalb der Schulzeit aufsucht (ebd., 447). Als einzige Freizeitbeschäftigung nennen die Mädchen, dass sie freiwillig ihren Müttern bei der Hausarbeit helfen. Zudem berichtet nur ein Mädchen von Konflikten innerhalb der Familie, womit insgesamt keine altersentsprechenden Ablösungs- und Abgrenzungstendenzen identifiziert werden können. Damit klassifiziert Thümmel einen passiven Sozialisationsmodus (Thümmel 2001, 448), der geprägt ist durch eine Unterdrückung von Selbständigkeit und Überbehütung sowie auf der Seite der Mädchen durch Passivität, Antriebslosigkeit und Akzeptanz von Fremdbestimmung.

(2) Die Schule wird von allen Schülerinnen als wichtige und positive Sozialisationsinstanz wahrgenommen, in der sie ihre peer-groups, Freundinnen und Freunde haben. Übereinstimmend wird von motivierenden Lernbedingungen berichtet, sie werden in der Schule gegenüber den Jungen nicht benachteiligt und äußern überaus positive Einstellungen gegenüber Schule und Unterricht. Jedoch können die Mädchen im Lernbereich Arbeit und Beruf geringe Erfahrungen mit Werkarbeiten und Praktikumserfahrungen aufwarten, womit Thümmel eine unzureichende Berufsvorbereitung konstatiert. Diese wertet Thümmel als Hauptursache neben der Überbehütung in der Familie für die Ausbildung unrealistischer beruflicher Zukunftsentwürfe der Mädchen (ebd., 449).

(3) Mit der Welt außerhalb ihrer Familie und Schule wurden die Mädchen bisher nur wenig konfrontiert, wodurch sie für ihre Zukunftsplanungen alltägliche und in geschlechtstypischen Rollenklischees verhaftete Erfahrungen reproduzieren.

Im Ergebnis sieht Thümmel (2001, 449) „eklatante Versäumnisse, in Bezug auf die Einschränkung von Handlungskompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten sowie die mangelhafte Ausbildung berufsrelevanter Fähigkeiten und Kenntnisse, die nicht nur das Elternhaus, sondern auch die Schule verantworten“ für die Schülerinnen mit geistiger Behinderung. Sie wirft den beiden wichtigsten Sozialisationsinstanzen – Schule und Familie – Ausgrenzung und Isolation der Mädchen vor. Zudem konstatiert Thümmel (2001, 445), dass Studien zu bestehenden und zukünftig erstrebenswerten Lern- und Lebenschancen in Bildungseinrichtungen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung weitgehend fehlen.

Langner (2009) erforscht in ihrer empirischen Arbeit mit dem Titel „Behindertwerden in der Identitätsarbeit“ anhand von 10 Fallrekonstruktionen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Identitätsarbeit unter den Aspekten Geschlecht und Behinderung. Die Untersuchungsgruppe besteht aus zehn Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 13 bis 21 Jahren, darunter sechs männliche und vier weibliche jungen Menschen. Sieben von ihnen sind Schülerinnen und Schüler einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt

Geistige Entwicklung, drei sind Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines integrativen Theaterprojektes. Die Studie baut auf den Methoden der teilnehmenden Beobachtung im Schulunterricht sowie auf Interviews auf. Langner (2009, 229) prüft dabei „die soziale Konstruiertheit von Geschlecht und geistiger Behinderung (das Behindertwerden) in der sozialen Praxis“ mit Bezug zu den theoretischen Grundlagen sozialer Zuschreibungsprozesse, Identitätstheorien sowie der Gender- und Queer-Forschung (s. auch Krass 2009).

Als Vergleichsdimensionen wählt Langner die Lebensbereiche Schule/Arbeit, Peer/Freizeit, Familie und Zukunftsperspektiven. Die zentrale Frage dabei ist, „ob die beiden sozialen Kategorien [Geschlecht und Behinderung] miteinander verhandelt werden oder ob es sich um stark institutionell gebundene Rollenbilder handelt, die aufgrund ihrer institutionellen Anbindung die Herstellung von Subjektivität und damit die Identitätsarbeit besonders erschweren oder auch überhaupt erst ermöglichen“ (Langner 2009, 230). Als mögliche Einflussfaktoren identifiziert Langner die individuelle Ressourcenlage, Gewalterfahrungen und Ausgrenzungen, Körperpraxen, institutionellen Bedingungen sowie erfahrende Anerkennungen (ebd., 230f). Nach ihrer Analyse kommt Langner (ebd., 231ff) zu vier typischen Formen von Identitätsarbeit, die sie als (1) ‚Identitätsarbeit als Rückzug‘, (2) ‚Abgesicherte Identitätsarbeit‘, (3) ‚Wechselseitige Identitätsarbeit‘ sowie (4) ‚Offensive Identitätsarbeit‘ bezeichnet und die ich im Folgenden kurz charakterisieren werde.

(1) Die ‚Identitätsarbeit als Rückzug‘ ist durch eine nachhaltige Verdrängung des Behindertwerdens durch andere gekennzeichnet. Ein Grund hierfür sind „negative Erfahrungen der Aberkennung“ (ebd., 231) der Person durch u.a. direkte Gewalt. Der Rückzug aus Interaktionen oder auf bisher Bewährtes ist mit der Strategie verbunden, den Rollenerwartungen der anderen zu entsprechen.

(2) Im Typ der ‚Abgesicherten Identitätsarbeit‘ ist das Behindertwerden durch andere für die eigene Identitätsarbeit „scheinbar nicht relevant und existent“ (ebd., 233). Die Nichtthematisierung resultiert aus einer Tabuisierung des Behindertwerdens innerhalb der Familie. Die Identitätsarbeit besteht hier in der Wiedergabe und Konstruktion bestehender Rollenmuster, z.T. fokussiert auf nur einen Lebensbereich wie z.B. Freundin- bzw. Frausein. Dieser Typ resultiert aus strukturellen Gewaltverhältnissen durch Vernachlässigung oder Überbehütung.

(3) Der Typ der ‚Wechselseitigen Identitätsarbeit‘ ist gekennzeichnet durch erfahrene negative Zuschreibungen durch Mitschüler und Lehrer bei gleichzeitiger Anerkennung und Akzeptanz des „Andersseins“ innerhalb der Familie (ebd., 236). Diese Differenzerfahrungen führen zu einer Reflexion des Behindertwerdens, ohne jedoch einen offensiven Umgang mit denen zu finden, die sie behindern. Oftmals ziehen sich diese Personen in „eigene Welten“ oder „Rückzugsräume“ (ebd., 237) zurück. Rollenmuster werden bei diesem Typ infrage gestellt, bei gleichzeitigem Rekurs auf Altbewährtes. Dieser Typ resultiert aus strukturellen Gewaltverhältnissen außerhalb der Familie bei gleichzeitigen Anerkennungsprozessen innerhalb der Familie.

(4) Im Typ der ‚Offensiven Identitätsarbeit‘ wird das zugeschriebene Behindertwerden offen thematisiert. Die Annahme durch das soziale Umfeld hat „den Raum geöffnet für eine gemeinsame Auseinandersetzung und gegenseitige Thematisierung von Ängsten“ (ebd., 238). Dies und das Wissen über ihre Stigmatisierung lassen die Personen einen Widerstand gegen die Zu- und Einordnung des Behindertwerdens entwickeln. Dieser Widerstand ist ganz vielfältig und lässt sie frei sein im Wählen von Rollen. Dieser Typ resultiert aus guter bis sehr guter elterlicher Verfügbarkeit aller Kapitalformen (ökonomisch, sozial, kulturell) sowie Integration in Schule oder Kita.

Im Ergebnis fordert Langner (2009, 249ff) für die pädagogische Praxis integrative Settings, die eine offensive Identitätsarbeit forcieren. Den Förderschulen empfiehlt sie eine „aktive Integrationsarbeit“ (ebd., 250) durch verstärkte Schulkooperationen, Öffentlichkeitsarbeit sowie Stärkung der Eltern. Sie kritisiert die Verwendung infantilisierenden Unterrichtsmaterials (z.B. Kinderlieder) sowie das Fehlen einer entwicklungslogischen Didaktik für Jugendliche mit geistiger Behinderung in Förderschulen Geistige Entwicklung. Am pädagogischen Personal der Förderschule moniert Langner den unangemessenen Umgang mit Ambivalenzen (intra- und interpersonal) und bescheinigt dieser Schulform ein hohes strukturelles Gewaltpotential. Sie fordert, allgemeine Schulstrukturen auch in der Sonderschule aufrecht zu erhalten (Notengebung, Pausen, Fachunterricht, der nicht nur auf lebenspraktische Dinge ausgerichtet sein sollte), um den Schülerinnen und Schülern Selbstvertrauen und Selbstachtung zu geben (ebd., 250).

Zusammenfassend ist festzustellen: Die Untersuchungen von Flynn nach Speck (1982a) und Schumm (1979) zum Erwachsensein junger Menschen mit geistiger Behinderung sind erste Ergebnisse, die angesichts gewandelter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einer Aktualisierung und Erweiterung bedürfen. In der vorliegenden Arbeit wird Selbstbestimmung als zentraler Aspekt des Erwachsenseins verstanden. Der diesbezügliche normative Diskurs in der Sonderpädagogik ist aktuell, doch fehlt die evaluative Erforschung der praktischen Umsetzung normativer Konzepte wie Selbstbestimmung im schulischen Kontext. Thümmel (2001, 449) legt dazu ein erstes Forschungsergebnis für Mädchen vor, in dem sie Schule und Elternhaus „eklatante Versäumnisse“ bezüglich der Einschränkung von Handlungskompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten vorwirft. Dabei findet sie „ein bedeutsames ‚time-lag‘“ (Thümmel 2001, 449) zwischen Theorie-diskussion und Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis. Diese Studie bleibt auf die Lebensbedingungen von Mädchen beschränkt und bedarf einer Ergänzung der Sicht der jungen Männer, die in der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung in einem Verhältnis von 1,5:1 überrepräsentiert sind (Mühl 1994a, 32). Langner (2009) untersuchte die Identitätsarbeit von Jugendlichen mit geistiger Behinderung bezüglich der sozialen Kategorien Geschlecht und Behinderung und charakterisierte vier verschiedene Typen in der Identitätsarbeit. Der angestrebte Typ der ‚Offensiven Identitätsarbeit‘ bedingt verstärkt integrative Settings sowie eine aktive Integrationsarbeit von Förderschulen durch Schulkooperationen und Öffentlichkeitsarbeit. Sie fordert für Jugendliche mit geistiger Behinderung eine entwicklungslogische Didaktik, den Verzicht auf infantilisierende Unterrichtsmaterialien sowie die Übernahme allgemeiner Schulstrukturen auch für die Sonderschule.

Das geringe empirische Interesse an der Phase des frühen Erwachsenenalters teilt die Sonderpädagogik mit der Entwicklungspsychologie. Krampen & Reichle (2008, 333) bezeichnen beispielsweise das frühe Erwachsenenalter „als Stiefkind der Forschung“. Obwohl sie in der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne als ausgesprochen herausfordernd beschrieben wird:

„Early adulthood is the most individualistic period of life and the loneliest one, in the sense that the individual, or, at the most, two individuals, must proceed with a minimum of social attention and assistance to tackle the most important tasks of life.“ (Havighurst 1976, 83)

Im sonderpädagogischen Diskurs besteht Einigkeit über den normativen Wert der Anerkennung volljähriger Menschen mit geistiger Behinderung als Erwachsene (Carroll 2000; Jakobs, König & Theunissen 1987; 2000; Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 7; Nirje 1974, 35; Theunissen 1987; Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009). Ebenso einig ist man sich darüber, dass das Erwachsenwerden bei dieser Zielgruppe als „erschwert Prozess“ (Seifert 2002, 51) zu bezeichnen ist (s. auch Jakobs 2000, 32; Nirje 1972, 180; 1974, 35; Wohlhüter 1983):

„For a handicapped (especially retarded) adolescent, growth into adulthood is an even more difficult and uncertain process.“ (Nirje 1972, 180)

Hierbei spielen sowohl individuelle Merkmale des behinderten Menschen als auch familiäre und außerfamiliäre Faktoren eine Rolle. Mit zunehmendem Alter wächst die Spanne zwischen dem, was die Gesellschaft von ihren autonomen, selbstbestimmten Mitgliedern erwartet und dem, was Menschen mit geistiger Behinderung „liefern können“ (Seifert 2002, 51). Aufgrund einer ‚Unterlegenheitsannahme‘ (in Anlehnung an Mühl 1997a, 312) wird dem Kindesalter eine Erziehungsbedürftigkeit zugeschrieben. Diese verliert mit zunehmendem Alter ihre Legitimation. Im Rahmen dieser Diskussion wurde insbesondere eine Beschreibung des Entwicklungsstandes vom Menschen mit geistiger Behinderung, die sich an einem Entwicklungsalter orientiert, kritisiert und schließlich aufgegeben (Mühl 1994a, 19; s. auch Jetter 1986). Jakobs (2000, 19) sieht jedoch eine Klassifizierung Erwachsener mit geistiger Behinderung nach frühkindlichen Entwicklungsalterstufen für schwer und schwerstbehinderte Menschen noch nicht abschließend aufgehoben. Die Schwierigkeiten der Einordnung von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung spiegeln sich auch in unterschiedlichen Definitionsversuchen. So empfahl Speck (1982a, 17), „das Erwachsenenalter bei geistiger Behinderung institutionell zu definieren, etwa mit dem Eintreten in einer Werkstatt für Behinderte.“ Meyer-Jungclaussen (1985, 26) dagegen schlug vor, dass die pragmatische Definition „Erwachsen ist jeder Mensch ab 18 Jahren“ auch für Menschen mit geistiger Behinderung eine konsequente Anwendung finden sollte.

Die psychologischen und soziologischen Theorien zum Erwachsenwerden (s. Abschnitt 2.1.3) verhelfen zu der Einsicht, dass Menschen mit geistiger Behinderung sowohl auf der individuellen, als auch der gesellschaftlichen Ebene vielfachen erschwerten Bedingungen im Prozess des Erwachsenwerdens begegnen. Bei der Beschreibung der besonderen Schwierigkeiten im Prozess des Erwachsenwerdens legen die Autoren nicht immer explizit ihre theoretischen Grundannahmen offen. Im Fokus stehen individuelle Merkmale des Menschen mit geistiger Behinderung und familiäre und außerfamiliäre Faktoren.

Auf der individuellen Ebene wird oftmals das distanzlose, impulsive Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung als Begründung für eine erschwerte Übernahme von erwachsenen Verhaltensrollen angegeben. Distanzlosigkeit (Harnack 1997, 50; Wohlhüter 1983, 373). Auch die konkrete und oftmals lebenslange Abhängigkeit von Hilfen und Unterstützung, die zu einem „extremen Mehr an sozialer Abhängigkeit“ (Hahn 1994, 89; Hahn 1981) führen können, erschweren den individuellen Autonomieprozess und damit das Erwachsenwerden (s. auch Markowetz 2000b, 137). Es wurde auf vielfältige Möglichkeiten hingewiesen, wie eine Unabhängigkeit trotz Abhängigkeit gewährleistet werden kann (s. Abschnitt 2.2.2.2).

Als familiäre und außerfamiliäre Gründe für den erschwerten Prozess des Erwachsenwerdens werden Überbehütungstendenzen in Familien genannt (Klauß 1995; Schatz 2000; Seifert 2002; Theunissen & Plaute 2002) sowie Überversorgung in Schulen (Schneider 2000, 194; Theunissen & Plaute 2002; Thümmel 2001; Wimmer 2000) und Wohneinrichtungen (Jakobs 2000, 32; Seifert 1997; 2002; Wacker et al. 1998; Wohlhüter 1983, 372f). Überbehütung und Überversorgung gehen maßgeblich auf Zuschreibungsprozesse durch die direkten Interaktionspartner zurück (Harnack 1997, 50f; Jakobs 2000, 30ff; Markowetz 2000b, 137; Seifert 2002, 52; Walter 1997, 236; Wimmer 2000, 179; Wohlhüter 1983, 371):

„Das größte Hindernis für den Menschen mit einer Behinderung, im Prozess des Erwachsenwerdens weiterzukommen, ist **unsere Definition von Erwachsensein**.“ (Wohlhüter 1983, 371, Hervorheb. im Original)

„Erwachsenwerden geistig behinderter Menschen hängt wesentlich von der Einstellung und Haltung ihrer nichtbehinderten Interaktionspartner ab.“ (Jakobs 2000, 48)

Diese Zuschreibungsprozesse haben eine Infantilisierung der erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung zur Folge: „Das Ergebnis sind infantile Menschen in einer infantilisierenden Umgebung.“ (Walter 1997, 236)

Selbst anwaltschaftlich eingestellte Wissenschaftler wie der Soziologe Cloerkes verfallen einer Infantilisierung, wenn sie noch im Jahr 1999 für die Entstigmatisierung von Menschen mit geistiger Behinderung in der öffentlichen Wahrnehmung empfehlen:

„In der Öffentlichkeitsarbeit sollte herausgestellt werden, dass Geistigbehinderte nicht ‚gefährlich‘ sind (häufig werden sie mit psychisch behinderten Straftätern gleichgesetzt), sondern ‚nur wie kleine Kinder‘.“ (Cloerkes 1999, 261)

Auch betroffene Eltern weisen dem Infantilisierungsprozess durch Eltern und Betreuer eine maßgebliche Bedeutung für das Erziehungsverhalten zu:

„Die ‚Verkindlichung‘ erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung führte und führt vielfach dazu, sie eben auch wie Kinder zu behandeln und ein Leben lang zu erziehen (Ein Fehler, der nicht nur von Eltern begangen wird, sondern auch von vielen professionellen Helfern).“ (Geis 1999, 10)

Die Infantilisierung spiegelt sich auch in der Wortwahl. Goffman (1994, 14) weist der Wortwahl eine Bedeutung im Stigmatisierungsprozess zu und spricht von „Stigmatermini“. So beziehen erwachsene Menschen mit einer Behinderung lebenslang ‚Kindergeld‘. Auch drei Jahre nach der Ratifizierung der BRK schreiben öffentliche Behörden in einem Merkblatt:

„Kindergeld für Kinder mit Behinderung wird **über das 25. Lebensjahr hinaus ohne altersmäßige Begrenzung** gezahlt.“ (Bundeszentralamt für Steuern und Familienkasse der Bundesagentur für Arbeit 2012, 18, Hervorheb. im Original)

Dies drückt ein fehlendes Problembewusstsein für die Wirkung sprachlicher Zuschreibungen aus. Ansonsten sind auf der gesellschaftspolitischen Ebene mit den Änderungen im Betreuungsgesetz (1992), Behindertengleichstellungsgesetz (2002) und der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (2009) sowie der Umstrukturierung der Hilfen für Menschen mit Behinderungen durch die Neuerung des Sozialgesetzbuches IX (2001) und das trägerübergreifende Persönliche Budget (seit 2008 als Rechtsanspruch) wesentliche Impulse für eine gleichberechtigte gesellschaftliche Wahrnehmung von Menschen mit geistiger Behinderung auch in ihrem Status als Erwachsene erfolgt (s. Abschnitt 2.2.1). Gleichwohl ist die gesellschaftliche Akzeptanz damit noch nicht garantiert, da Rechte nicht dasselbe sind wie Realität (Mittler 1995, 5).

Seifert (2002), Walter (1997) und Wimmer (2000) weisen den Einstellungen der sozialen Umwelt die zentrale Bedeutung in der Verhinderung einer Ausbildung eines Erwachsenenstatus bei Menschen mit geistiger Behinderung zu. Wimmer (2000, 179 und im Folgenden) kritisiert, dass das Lehrerverhalten in der Werkstufe sich nicht an die Zielgruppe der erwachsenen Schülerinnen und Schüler angepasst hat. Ihm fällt auf, dass den Lehrern nicht bewusst geworden ist, dass sie es in der Werkstufe mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu tun haben. Darin erkennt er eine Diskrepanz zwischen dem dargestellten Verhalten durch die Schülerschaft und der Wahrnehmung durch die Lehrer. Als Lösung sieht er eine bewusste Wahrnehmung der Problematik auf Seiten der Lehrer, das zu veränderten Zuschreibungsprozessen und pädagogischen Leitlinien führen kann. Dies charakterisiert er mit den Begriffen Zumuten, Zutrauen und Zugestehen.

Seifert (1994; 1997; 2001; 2002; 2004) arbeitet im Bereich der institutionellen Wohnmöglichkeiten für Menschen mit schwersten Behinderungen und kommt – ebenso wie Walter – zu dem Schluss, dass eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von Selbstbestimmung als zentrales Moment für das Erwachsensein

für Menschen mit geistiger Behinderung „die Einstellung ihrer Umgebung ist“ (Seifert 2002, 52). Menschen mit schwersten Behinderungen werden die Voraussetzungen zur Selbstbestimmung oftmals abgeschrieben. Mit der Folge, dass ihnen keine noch so kleinen Möglichkeiten zur Einübung von Selbstbestimmung und damit zur Erreichung des Erwachsenenstatus gewährt werden. Auch in diesem Fall sind Zuschreibungsprozesse verantwortlich für die Gestaltung der zwischenmenschlichen und pädagogischen Begegnung.

Walter (1997) forscht schwerpunktmäßig im Bereich Sexualität bei Menschen mit geistiger Behinderung und kam zu dem Ergebnis, dass die Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung maßgeblich von der „Toleranzbreite der moralischen Einstellungen“ (ebd., 236) der Eltern und Betreuer/innen abhängt. Schreiben die gesellschaftlichen Akteure rund um den Menschen mit geistiger Behinderung diesen keinen erwachsenen Status in der Partnerrolle zu, so wird nicht nur Sexualität, „sondern mit ihr als dem wohl sensibelsten Lebensbereich zugleich auch Erwachsenwerden“ (ebd.) verhindert. Walter (ebd., 238f) führt aus, dass ein individuelles Merkmal wie z.B. der offene Mund beim Jugendlichen mit geistiger Behinderung deutlich wirkt, da dieses Merkmal dann nicht mehr etwas naiv Kindliches und hilflos Liebenswertes ausstrahlt. Als eine Maßnahme, diese individuellen Merkmale von Menschen mit geistiger Behinderung zu verändern, galt bis 1983 noch die Empfehlung der plastische Chirurgie bei Menschen mit Down-Syndrom, die eine Verkürzung der Zunge mit einschloss (Krebs 2000, 99f). Damit sollte u.a. der Mundschluss gewährleistet werden. Mittlerweile ist eine gesicherte Diagnose Makroglossie nur noch selten und wird mit therapeutischen Mitteln begegnet. Dass der offene Mund als Synonym für ein staunendes, reines Empfinden als kindlich gilt und deshalb im Kindesalter mit keiner Abwertung des Gegenübers einhergeht, ist Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses durch das gesellschaftliche Gegenüber. Das peinliche Gefühl entsteht beim Gegenüber nur vor dem Hintergrund gesellschaftlich festgelegter Interpretationsrahmen. Würde der offene Mund als körperliches Merkmal anerkannt und mit einer „Akzeptanz menschlicher Vielfalt“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 10) interpretiert, so könnten Zuschreibungsprozesse zu anderen Ergebnissen führen.

Der theoretische Ansatz des symbolischen Interaktionismus zeigt, dass „soziale Interaktion mit anderen Menschen weniger geleitet ist durch die persönliche Anschauung desselben und durch individuelle Erfahrungen mit ihm als durch die kulturelle Bedeutung, die wir seiner Person beimessen und die er uns anhand bestimmter Symbole (wie Gestik, Sprache, Kleidung oder Statussymbole) vermittelt“ (Jetter 1986, 132; s. auch Felkendorff 2003; Waldschmidt 2003a). Wie gestaltet sich also das menschliche Zusammenleben im Interaktionsprozess mit Menschen mit geistiger Behinderung unter Berücksichtigung des Erwachsenseins? Hier stellte Jetter (1986, 132) zentrale Fragen, welche die Machtverteilung im Interaktionsprozess sowie die von Autoren konstatierte Veränderungsrenitenz von Zuschreibungen fokussieren:

- „1. Was [ist], wenn der andere Mensch nicht die Macht und die Mittel hat, unser Bild von ihm zu verändern¹⁵?
2. Was ist, wenn ein solches Bild in seiner kulturellen Bedeutung so verfestigt ist, dass wir unfähig geworden sind, auf Korrekturbemühungen zu achten?“

Fraglich ist, wie viel Macht und Mittel einzelne Gruppen haben, diese Zuschreibungsprozesse zu ihren Gunsten zu verändern. Für die Sonderpädagogik zeigen beispielsweise Menschen mit einer Körperbehinderung, dass eine volle gesellschaftliche Akzeptanz möglich ist. Die technischen Prothesen des südafrikanischen

¹⁵ Jetter wählte den Begriff „verbessern“.

Leichtathleten Oscar Pistorius¹⁶ erheben nicht den Anspruch, ein übliches Körperschema zu vermitteln. Mit hochtechnisierten Karbonprothesen begibt er sich in einen sportlichen Leistungsvergleich, in dem er konkurrenzfähig ist und hält mit der Forderung seiner Teilnahme an Wettbewerben mit nicht-behinderten Sportlern auch den sportethischen Diskurs in Atem. Die Machtverteilung im Interaktionsprozess ist hier durch die Aspekte der sportlichen Leistung und Diskursfähigkeit ausgeglichener. Ähnlich gelingt Birger Sellin als Mensch mit einer autistischen Behinderung durch seine Bücher oder den Redakteuren von „Ohrenkuss“ (downtown-Werkstatt für Kultur und Wissenschaft 2007) mit ihrem Magazin von Menschen mit Down-Syndrom, eine Anerkennung in der poetisch-literarischen Welt zu erhalten. Dass eine Veränderung von Zuschreibungsprozessen gelingen kann, zeigen diese Beispiele. Doch sie gelingen oft nur langsam und mühsam. Sie brauchen Fürsprecher und Zeit in einem förderlichen gesellschaftlichen Kontext. Und sie gelingen nicht jedem. Offensichtlich ist dabei, dass gerade Menschen mit geistiger Behinderung am wenigsten offen für ihre Belange eintreten können. Umso wichtiger ist es, dass die Gesellschaft einen „sensiblen Umgang mit der Machtfülle“ (Hahn 1994, 90)¹⁷ gegenüber Mitgliedern einübt, die weniger Definitionsmacht haben. Auch Menschen mit geistiger Behinderung formulieren im Rahmen von Treffen und Tagungen den Wunsch, „mit Respekt behandelt zu werden, als erwachsene Menschen und nicht als Kinder“ (Frühauf 1994, 52). In diesem Wunsch ist die interaktionistische Perspektive evident, die jungen Menschen mit geistiger Behinderung möchten wie erwachsene Menschen ‚behandelt‘ werden.

Zur Erklärung der erschwerten Akzeptanz des Erwachsenenstatus bei erwachsenen Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung bietet sich eine soziologische Perspektive an. Es ist dabei hilfreich vom Begriff der „Statusinkonsistenz“ (Fuchs-Heinritz et al. 1995, 646) auszugehen. Eine solche liegt vor, wenn ein und dieselbe Person mehrere sehr unterschiedlich bewertete Status einnimmt:

„Die Mehrdeutigkeit des Gesamtstatus hat in diesem Falle oft Unsicherheiten in der Einschätzung dieser Person durch andere Personen und in der Selbsteinschätzung zur Folge.“ (Ebd.)

Der Jugendforscher Hurrelmann (2004, 38) bezeichnet die Statusinkonsistenz als Strukturmerkmal der heutigen Jugendphase. Diese ist dadurch geprägt, dass Jugendliche in unterschiedlichen, für das Erreichen des Erwachsenenalters zentralen Teilbereichen unterschiedliche Status einnehmen. Aus dieser Statusinkonsistenz, die sich sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung manifestiert, erwächst meistens eine große Unsicherheit abermals in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung. Das Nicht-Erreichen eines oder mehrerer Status führt zu massiven Entwicklungs- und Gesundheitsproblemen im Jugendalter, wie z.B. Kriminalität, Suchtverhalten (Hurrelmann 2004, 157ff).

Für die Schülerschaft mit geistiger Behinderung äußert sich diese Statusinkonsistenz darin, dass sie zwar aufgrund ihrer körperlichen Entwicklung, dem kalendarischen Alter und juristisch als volljährig gelten, jedoch aufgrund kindlicher Verhaltensweisen, Hilfsbedürftigkeit oder nicht erreichten Entwicklungsaufgaben von ihrer sozialen Umwelt nicht als erwachsen anerkannt und behandelt werden. Für Menschen mit geistiger Behinderung hört im Denkmodell dieser soziologischen Perspektive die Statusinkonsistenz lebenslang nicht auf. Im Sinne Dörners (1978, 135) besteht damit auch die Gefahr, erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung eine lebenslange „Nicht-Rolle“ bezüglich ihres Erwachsenseins zuzuschreiben. Jakobs (2000, 32) und Wohlhüter (1983, 371) schlagen deshalb vor, bei Menschen mit geistiger Behinderung „eine mögliche ‚Ungleichzeitigkeit‘ im Erwachsenwerden“ oder gemäß Ruppert (2006, 140) „eine fehlende Synchronizität

¹⁶ <http://www.oscarpistorius.com/> vom 25.04.2011

¹⁷ Hahn spricht im Original von einem sensiblen Umgang mit der Machtfülle im Erziehungsverhältnis.

zwischen dem biologischen und psychologischen Alter und dem, was man das chronologische oder kalendrische Alter nennen könnte“ zuzulassen.

2.1.5 ‚Erwachsen‘ und ‚behindert‘ als soziale Zuschreibung

Die Soziologie der Behinderten erforscht Einstellungen und das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen, sie beschäftigt sich mit Vorurteilen, Etikettierungen, Stigmatisierungsprozessen und ihren Folgen. Von besonderer Bedeutung bezeichnet Markowitz (2010, 241) die „Interaktionsspannungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten“ und deren Auswirkungen auf die Identität von Menschen mit Behinderungen. Für die Erklärung greift die Soziologie hier auf den Theoriehintergrund des symbolischen Interaktionismus (Treibel 1995, 107–129) zurück. In dieser Arbeit wird insbesondere die Ausbildung der sozialen Kategorie ‚Erwachsen‘ unter Bedingungen der geistigen Behinderung fokussiert. Die relevanten Interaktionspartner im Rahmen der schulischen Sozialisation, die Lehrkräfte und Eltern, werden in die Untersuchung mit einbezogen. In der Zielperspektive sucht die Soziologie der Behinderten nach Veränderungsmöglichkeiten der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung für eine umfassende gesellschaftliche Integration.

In den vorangehenden Abschnitten wurde dargestellt, dass der Erwachsenenstatus im Wesen das Resultat einer „sozialen Definition“ (Ruppert 2006, 138) ist, an der das Recht und die ihm zugrunde liegenden politischen Entscheidungen (ebd.), sozialpolitische Entscheidungen (Waldschmidt 2012, 9), pädagogische Konzepte (Suess-Hoyningen 1992, 441), Sozialisationsbedingungen in Familie (Schatz 2000, 133) und Schule (Wimmer 2000) sowie soziale Zuschreibungsprozesse (Jakobs 2000, 48) im aktuellen gesellschaftlichen Werte- und Normengefüge (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009; Hurrelmann & Albert 2004) einen Anteil haben. Der Erwachsenenstatus wird zeit- und kulturabhängig definiert und unterliegt dem sozialen Wandel (Hurrelmann 2004, 8). Damit wird deutlich:

„Alter gehört [...] zu den grundlegenden soziologischen Kategorien, mit deren Hilfe das Phänomen Gesellschaft analysiert und Handlungsperspektiven formuliert werden können.“ (Flügel 1995, 11)

So wie der Erwachsenenstatus ist auch Behinderung als „soziale Kategorie“ (Cloerkes 2007, 9) zu begreifen. Zur Definition von Behinderung wird die aktuelle Fassung der International Classification of Functioning, Disability and Health der WHO herangezogen, die in deutschen Fassung als ICF – Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit vorliegt (WHO & DIMDI 2005; ausführlich bei Fischer 2010). Hier relevant ist, dass Behinderung als mögliche soziale Folge einer Störung auf der organischen Ebene und/oder der personalen Ebene gesehen wird und damit der gesellschaftliche Kontext für das Verständnis von Behinderung in den Mittelpunkt des Interesses gestellt wird (Markowitz 2010, 245; Waldschmidt 2003a). Cloerkes (2007, 194) betont, dass das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung nur ein Teilaspekt genereller Probleme im Zusammenleben von Menschen ist. Da wir aufgrund unserer gesellschaftlichen Normen und Werte eine sichtbare¹⁸ und dauerhafte Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich als negativ bewerten, kann Behinderung als „das Ergebnis eines sozialen Abwertungsprozesses“ (Markowitz 2010, 240) beschrieben werden. Dieser beeinflusst die sozialen Teilhabechancen behinderter Menschen negativ. Für die Zuschreibungen „behindert / nicht-behindert“ wie auch „erwachsen / nicht-erwachsen“ gelten die gleichen soziologischen Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns. Erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung unterliegen in diesem Sinne der Gefahr einer „doppelten Benachteiligung“

¹⁸ Unter ‚sichtbar‘ versteht Cloerkes (2007, 8) nicht nur rein visuelle Wahrnehmungsaspekte, sondern den Tatbestand, dass das Merkmal Stimuluscharakter haben muss.

(Cloerkes 2007, 195), da sie mehrfachen sozialen Abwertungsprozessen ausgesetzt sind. Wichtig hervorzuheben ist, dass auch im schulischen Kontext diese sozialen Prozesse und Gesetzmäßigkeiten wirken.

Die Soziologie gehört zu den Grundwissenschaften der Pädagogik, da soziologische Phänomene und soziologische Theorien erziehungsrelevant und für die pädagogische Praxis bedeutsam sind (Markowetz 2010, 239; Sommerkorn 1997)). Der Symbolische Interaktionismus (Treibel 1995, 107–129) und der damit verbundene Stigma-Ansatz (Goffman 1994) wurden für die Sonderpädagogik u.a. durch die Arbeiten von Cloerkes (2007), Thimm (1978b; 2006) und Markowetz (2010) fruchtbar gemacht. Die zentralen Aussagen dieser Theorie führten dazu, Behinderung nicht als Eigenschaftspotential sondern als Ergebnis von Zuschreibungsprozessen zu verstehen.

Mit Stigma bezeichnet man ein Merkmal eines Individuums, „dass sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung [...] von ihm abwenden“ (Goffman 1994, 13). Zuschreibungsprozesse, die negativ verlaufen, werden als Stigmatisierung bezeichnet. Das stigmatisierte Individuum weicht von der erwarteten sozialen Norm ab, d.h. „es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ (ebd.). Goffman (ebd., 12f) unterscheidet drei verschiedene Typen von Stigma: physische Deformationen, individuelle Charakterfehler und phylogenetische Stigmata. Menschen mit Behinderungen wären danach den beiden erstgenannten Typen zuzuordnen. Darum sind Menschen mit geistiger Behinderung vielfach Stigmatisierungen ausgesetzt. Nach einer Stigmatisierung aufgrund der geistigen Behinderung erfolgen weitere Abwertungsprozesse im Verlauf des Lebens aufgrund der Nicht-Akzeptanz des Erwachsenenstatus. Cloerkes (2007, 170) nennt von entscheidender Bedeutung für die Durchsetzung von Stigmatisierungen die Macht, über die Stigmatisierer und Stigmatisierte verfügen. Cloerkes (2007, 169) nennt als Definitionskriterien für Stigmata: „Immer negativ, komplexer Inhalt, affektive Geladenheit, historische und interkulturelle Variabilität, Tendenz zur Generalisierung des Merkmals auf die ganze Person.“ Stigmata wirken auf der Ebene der Einstellungen, nicht auf der Ebene des Verhaltens. Funktional betrachtet sind Stigmatisierungen Teil von Identitätsstrategien und haben auf der individuellen Ebene eine Orientierungs- und Entlastungsfunktion (ebd., 171). Auf der gesellschaftlichen Ebene sind Stigmatisierungen laut Cloerkes system- und herrschaftsstabilisierend (ebd.). Sie kanalisieren Aggressionen und verstärken die Normkonformität. Die negativen Effekte jedoch von Stigmatisierungen sind erschwerte gesellschaftliche Teilhabe, Interaktionenspannungen durch Unsicherheit und Angst sowie Identitätsprobleme von Stigmatisierten.

In der Soziologie der Behinderten wurde lange Zeit von dem Automatismus ausgegangen, dass stigmatisierende Zuschreibungen zwangsläufig zu einer Gefährdung der Identität führen, wie etwa Cloerkes (2000a) in seiner Stigma-Identitäts-These unter Bezugnahme auf Goffmans Begriff der „beschädigten Identität“. Die Annahme einer „geradezu automatischen Identitätsstörung“ (Cloerkes 2007, 173) aufgrund von Stigmatisierungen zeigt Grzeskowiak (1980) für Menschen mit geistiger Behinderung. Menschen mit Behinderungen und insbesondere mit geistiger Behinderung sind einer Vielzahl an Stigmatisierungen ausgesetzt, da „Bildung, Wissen und kognitive Leistung [...] in unserer Gesellschaft hoch bewertet [werden], so dass eine Intelligenzminderung als eine besonders schwerwiegende Behinderung betrachtet wird“ (Julius 2000, 180). Markowetz (2000b, 144) erkennt eine Vielzahl von Stigmatisierungen für Menschen mit geistiger Behinderung im Prozess des Erwachsenwerdens. Allerdings liegen empirische Ergebnisse vor, die positive Selbstbilder von Menschen mit Behinderungen aufzeigen (z.B. Neubert, Billich & Cloerkes 1991, 673; Wocken 1983). Auch für Menschen mit geistiger Behinderung zeigt Julius (2000) die Tendenz zu positiven Selbstbildern und dass Menschen mit geistiger Behinderung dieses Selbstbild vor verletzenden Fremdzuschreibungen zu schützen wissen (s. auch Hofmann, Kunisch & Stadler 1996; Schuppener 2005; Wendeler & Godde

1989). Wocken (1983, 482) resümiert nach der Erhebung von positiven Selbstbildern von Schülern mit einer Lernbehinderung:

„Soziale Etikette schaffen noch keine psychische Realität. Es ist in der Tat recht naiv zu glauben, dass Individuen widerspruchlos jene Identität akzeptieren und verinnerlichen, die ihnen von der herrschenden Meinung zugeordnet wird.“

Diese Erkenntnis formuliert Goffman (1994, 136) dergestalt:

„Es wurde darauf verwiesen, dass das stigmatisierte Individuum sich als nicht anders als irgendein anderes menschliches Geschöpf definiert, während es von sich und den Menschen seiner Umgebung zur gleichen Zeit als jemand, der abgesondert ist, definiert wird.“

Studien über die Identität von Menschen mit geistiger Behinderung zeigen, dass diese sich „im Innersten für eine ‚normale Person‘, ein menschliches Wesen wie jedes andere“ (Wendeler & Godde 1989, 307) halten. Sie sehen sich nicht als behindert, sondern als „normal, mit kleinen Fehlern“ (ebd., 312). Zu diesem Schluss kommt auch Julius (2000, 192), die bei dieser Zielgruppe ein „Selbstkonzept der Normalität, also sich (evtl. mit Einschränkungen) als normaler und vollwertiger Mensch ansehen zu können“ erkennt. So werden als Bewältigungsmechanismen u.a. die Einschränkung der Behinderung auf bestimmte Teilbereiche wie die Kulturtechniken genannt (Wendeler & Godde 1989, 310; Julius 2000, 189f). Markowetz (2010, 257) kommt zu dem Fazit:

„Damit erweisen sich Menschen mit geistiger Behinderung sehr wohl als dialog- und handlungsfähige Menschen, die als Akteur und Dirigent die Entwicklung ihres Selbst maßgeblich bestimmen und an der Konstruktion ihrer Identität aktiv mitwirken können.“

Im Ergebnis ist damit offen, ob Stigmatisierungen negative Folgen für die Identität haben oder ob ihnen erfolgreich mit Strategien begegnet wird. Dies muss im Einzelfall immer empirisch überprüft werden (Cloerkes 2007, 189).

Für die vorliegende Arbeit wird nach Durchsicht der relevanten Literatur aus Wissenschaft und Praxis davon ausgegangen, dass auch erwachsene Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext den Status eines ‚lebenslangen Kindes‘¹⁹ oder ‚großen Kindes‘²⁰ zugeschrieben bekommen. Überprüft werden die Auswirkungen der Zuschreibung auf das Erleben und Handeln der Schülerinnen und Schüler. Auch gefragt wird nach der Wahrnehmung des ‚erschweren Prozesses‘ im Erwachsenwerden und danach, welche Beschwerden ggf. durch Stigmatisierungen die erwachsenen Schülerinnen und Schüler erkennen.

Eine ähnliche Forschungsrichtung, jedoch mit dem Fokus auf der Bewältigung stigmatisierender Erfahrungen von Jugendlichen, die straffällig geworden sind, verfolgte Frey (1983; 1987; Frey & Hauber 1987a; 1987b). Dieser Ansatz wurde von Cloerkes (2007, 159–205) und Markowetz (2010, 258–275) aufgegriffen. Sie verknüpften diesen mit Erkenntnissen der Selbst- und Fremdbildforschung und verdichteten ihn zu einem Entstigmatisierungskonzept (Cloerkes 2007, 198–205; Markowetz 2010, 267–275). Da die vorliegende Arbeit auch auf die Verbesserung der schulischen Praxis abzielt, wird dieser Ansatz aufgegriffen und zunächst auf das Erklärungsmodell von Frey eingegangen.

¹⁹ Jetter 1986, 130

²⁰ Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995, 186

Zur Entwicklung des Identitätsmodells formulieren Frey & Haußer (Frey & Haußer 1987a, 18f) folgende Fragen: „Welche Informationen übernimmt die Person aus sozialer Selbst-Erfahrung in ihre private Selbst-Erfahrung? Was wird als Teil der individuellen Biographie anerkannt? Welche Formen der ‚Synthese‘ [...] der Abwehr und Uminterpretation laufen hier ab? Welche Diskrepanzen zwischen sozialem und privatem Selbst können auftreten? Wie geht der einzelne damit um?“ Diese Perspektive, die wichtige Erklärungshilfen für die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung bot (Neubert, Billich & Cloerkes 1991, 682ff), gründet auf den Arbeiten von Goffman (1994), Krappmann (1978); Thimm (1978b; 2006) und Berger & Luckmann (2003). Goffmans (1994) Arbeit gilt als grundlegend für die Identitätsproblematik. Er unterscheidet dabei drei Identitätstypologien:

(1) Soziale Identität (social identity): Die Gesellschaft organisiert ihre Struktur durch soziale Kategorien: „Die Gesellschaft schafft die Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorie als gewöhnlich und natürlich empfindet.“ (Goffman 1994, 9) Menschen ordnen sich dabei „routinemäßig“ (Cloerkes 2007, 174) typisierend in soziale Kategorien ein. Die soziale Identität beschreibt die Zugehörigkeit zu einer solchen Kategorie (z.B. Student, Körperbehinderter, Drogenabhängiger). Auch soziale Einrichtungen wie Schulen können Personenkategorien etablieren (Goffman 1994, 10). Sofern die Angehörigen der Personenkategorie durch ein unerwünschtes Merkmal gekennzeichnet sind, kann dieses ein Aufhänger für Stigmatisierung sein (ebd., 12).

(2) Persönliche Identität (personal identity): Hiermit beschreibt Goffman (1994, 72–74) die Einzigartigkeit eines jeden Menschen, die durch Kennzeichen oder Identitätsaufhänger und die individuelle Kombination von Daten der Lebensgeschichte festgemacht wird. Gemeint ist hier die Identifizierung der Person durch externe Kategorien, wie z.B. den Namen, Ausweise oder die Körperlichkeit und nicht eine persönliche Identität im Sinne von das „Innerste seines Seins“ (ebd., 74) einer Person.

(3) Ich-Identität (ego identity): Mit der Ich-Identität beschreibt Goffman (1994, 132) den Innenaspekt von Identität, „das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt“.

Die dreifache Identitätstypologie (soziale, persönliche und Ich-Identität) kennzeichnet verschiedene Problembereiche bei Umgang mit Stigmatisierten:

„Der Begriff soziale Identität erlaubte uns, Stigmatisierung zu betrachten. Der Begriff persönliche Identität erlaubte uns, die Rolle der Informationskontrolle im Stigma-Management zu betrachten. Die Idee der Ich-Identität erlaubte uns, zu betrachten, was das Individuum über das Stigma und sein Management empfinden mag und führt uns dazu, den Verhaltensregeln, die ihm hinsichtlich dieser Dinge gegeben werden, besondere Aufmerksamkeit zu widmen.“ (Goffman 1994, 133)

Soziale Identität verdeutlicht, wie Stigmatisierung zustande kommt. Bezüglich der persönlichen Identität zeigt Goffman (1994, 56–131) auf, mit welchen Techniken der Informationskontrolle und des Stigma-Managements Stigmatisierte ihre Stigmata verbergen oder auftretende Interaktionsprobleme bearbeiten, wie z.B. die negativen Zuschreibungen überspielen, herunterspielen oder leugnen (s. auch Markowetz 2010, 257). Der Begriff „persönliche Identität“ bei Goffman mag falsche Schlüsse zulassen. Gemeint ist jedoch, dass soziale und persönliche Identität²¹ „zuallererst [...] Definitionen anderer Personen hinsichtlich des Individuums“ (Goffman 1994, 132) sind:

„Im Falle persönlicher Identität können diese Anteilnahmen und Definitionen sogar entstehen, bevor es [das Individuum] geboren ist, und fort dauern, nachdem es begraben ist, sie existieren also zu Zeiten, zu denen das Individuum selbst überhaupt keine Empfindungen haben kann, geschweige denn Empfindungen von Identität.“

Goffman definiert somit beide Begriffe, soziale und persönliche Identität aus der Außenperspektive. Die Ich-Identität ist hingegen eine „subjektive und reflexive Angelegenheit“ (ebd.). Allerdings bleibt unklar, wie sich die Stigmatisierung konkret auf die Ich-Identität auswirkt:

„Interaktionserfahrungen haben einen starken Einfluss auf Empfindungen und damit auf die Ich-Identität. Auf welche Weise diese Einflüsse aber wirksam werden, wird von *Goffman* nicht weiter untersucht.“ (Neubert, Billich & Cloerkes 1991, 675; Hervorheb. im Original)

Auf dieser Dreiertypologie basiert Krappmann (1978) seine Konzeption, akzentuiert allerdings die Vermittlungsleistung zwischen interner und externer Ebene. Zum einen soll das Individuum den Erwartungen des Gegenübers entsprechen und sich in vorgegebene Kategorien einordnen lassen (social identity). Zum anderen soll das Individuum seine eigenen spezifischen Erwartungen vermitteln und sich damit als einzigartig zeigen, also persönliche Identität (personal identity) aufbauen: „Es wird also zugleich gefordert, so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand“ (ebd., 78). Ich-Identität bildet sich in der ständigen Balance zwischen sozialer und persönlicher Identität aus (ebd.). Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Konzeptionen ist, dass Goffman die persönliche Identität als Tatsache sieht, die an die physische Existenz eines Menschen gebunden ist, wohingegen bei Krappmann persönliche Identität erarbeitet werden muss. Sie ist eine Leistung, verbunden mit dem Risiko des Scheiterns (Cloerkes 2007, 176).

Thimm (2006, 166) erschließt beide Identitätskonzeptionen für die Behindertenforschung und überführt diese in ein übersichtliches Schema, wobei er mögliche Identitätsprobleme einschließt. Er beschreibt die Ich-Identität als balanciert zwischen sozialer Identität und persönlicher Identität. Soziale Identität meint die Teilhabe an Rollensystemen und den Wunsch „So zu sein wie andere“ (ebd.). Persönliche Identität ist geprägt durch die Biographie und das „Einmaligsein“ (ebd.). Mögliche Störungen beziehen sich auf den Rückzug auf die persönliche Identität oder auf einen Konformismus bei einer Überbetonung der sozialen Identität (ebd. 164ff).

Die o.g. Arbeiten aufgreifend unterscheidet Frey (1983, 15) drei verschiedene Aspekte von Identität. Identität als (1) Ergebnis externer Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse (externe Ebene); (2) Ergebnis interner Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse (interne Ebene) und (3) spezifische Integrationsleistung einer Person (Integrations- und Balanceakt).

Zu (1): Mit der externen Ebene beschreibt Frey (1983, 15, 43–45) den zugeschriebenen Status einer Person aufgrund der sozialen und persönlichen Identifizierung durch andere. Dieser Aspekt entspricht weitgehend

²¹ Frey (1983, 15, 43–45) fasst beide Bereiche unter dem Begriff „externer Aspekt“ zusammen.

der von Goffman beschriebenen sozialen und persönlichen Identität (Cloerkes 2007, 182): „Danach wird die Identität einer Person im öffentlichen Raum durch die soziale Umwelt festgelegt.“ Frey (1983, 15, 44) verwendet für diesen Aspekt den Begriff „Status“.

Zu (2): Den internen Aspekt nennt Frey (ebd., 46) „Selbst“ und meint damit den reflexiven Prozess des Individuums (bei Goffman: Ich-Identität). Frey unterscheidet dabei die zwei Ebenen des sozialen Selbst und des privaten Selbst (ebd.). Das Soziale Selbst thematisiert die Fragen: „Wie sehen mich die anderen? bzw. Welchen sozialen Status ordnen sie mir zu? Was erwarten sie von mir?“ (Frey 1983, 47). Es steht für die „interne Ebene der Selbst-Erfahrung, auf der die Person sich selbst aus der Perspektive ihrer Umwelt definiert“ (ebd.). Gemeint ist also, wie die anderen das Individuum sehen und wie das Individuum diese „wahrgenommene Außenperspektive“ (Frey & Haußer 1987a, 18) oder das „vermutete Fremdbild“ (Cloerkes 2007, 182) von sich selbst wahrnimmt. „Das Soziale Selbst nimmt also Außeninformationen wahr, es wählt wichtige Informationen aus, und auf diese Weise entsteht ein Bild von der Meinung anderer.“ (ebd.) Das Soziale Selbst ist damit in seiner Funktion auf „situative Flexibilität“ (Frey 1983, 71) angelegt. Das Private Selbst dagegen thematisiert die Frage „Wie sehe ich mich selbst?“ (ebd., 48). Die Antwort findet sich in „internen Selbst-Erfahrungen, die die Person als bewahrtes Wissen über sich selbst, als ein Teil ihrer Biographie ‚anerkannt‘ hat“ (Frey & Haußer 1987a, 18). Hierfür müssen die Selbst-Erfahrungen jedoch von den Interaktionskontexten abgekoppelt werden:

„Eine einmalige persönliche Identität setzt die Abkoppelung der biographisch angeeigneten *privaten* Selbst-Erfahrungen von den aus den jeweiligen Interaktionskontexten übernommenen Erfahrungen über sich selbst voraus.“ (Ebd., Hervorheb. im Original)

Das Private Selbst ist damit „das Sediment transsituationaler Erfahrung“ (Frey 1983, 70). Das Private Selbst „bewertet das Soziale Selbst, übernimmt Inhalte des Sozialen Selbst oder weist sie zurück. So entsteht ein privates Bild von sich selbst (Selbstbild)“ (Cloerkes 2007, 182).

Zu (3): Frey (1983, 16) entwickelt zum Integrations- und Balanceaspekt ein Verständnis von Identität als „Problemlösungsstrategie“. In diesem intrapersonalen Prozess müssen „divergierende Elemente externer und/oder interner Zuschreibungen aufgelöst oder ausbalanciert“ (ebd., 15) werden. Frey & Haußer (1987a, 18f) formulieren die Frage nach den Wechselverhältnissen zwischen dem sozialen und personalen Selbst als zentral, welche Informationen beispielsweise eine Person aus sozialer Selbst-Erfahrung in ihre private Selbst-Erfahrungen übernimmt, welche Diskrepanzen dabei auftreten und wie damit umgegangen wird. Dies kann über Informationsverarbeitung und nach außen gerichteten Handlungsstrategien erfolgen. Auf diesen dritten Aspekt wendet Frey den Begriff Identität an. Damit integriert Identität das Private und Soziale Selbst, berücksichtigt andere Rahmeninformationen, leitet das Handeln an und bestimmt die Identitätsdarstellung:

„Auf der Basis der Integrations- und Balanceleistung findet die Präsentation der Identität nach außen hin statt. Diese Selbstdarstellung des Individuums kann durchaus vom Privaten Selbst abweichen.“ (Cloerkes 2007, 185)

Mit der Integrations- und Balanceleistung strebt das Individuum unter Aktivierung und Einsatz von Identitätsstrategien um Sicherstellung von Kontinuität, Konsistenz und positiver Selbsterfahrung.

Kontinuität muss immer wieder aufs Neue hergestellt werden, da Menschen danach streben, ihr einmal etabliertes Selbst zu erhalten (Cloerkes 2007, 186). Sie streben allerdings auch nach einem Ausgleich zwischen widersprüchlichen Anforderungen von außen und dem etablierten Privaten Selbst und streben somit Konsistenz an (ebd.). Frey (1983, 67) betont dabei die Tendenz des Individuums, „von den bisherigen Selbst-

Erfahrungen nur so viel in Frage zu stellen, als es für die Beteiligung an der gegenwärtigen Interaktion unbedingt nötig ist.“ Dies impliziert ein gewisses „Trägheitsmoment“ (ebd.). Anpassungen werden erst vorgenommen, wenn sie auf Dauer unvermeidlich erscheinen. Während Kontinuität und Konsistenz sich auf eine Beurteilung von Umweltinformationen im Hinblick auf Bestätigung und Nicht-Bestätigung beziehen, verweist die positive Selbsterfahrung auf die Unterscheidung des Individuums zwischen angenehmen und unangenehmen Informationen. „Menschen bemühen sich, positive Selbsterfahrungen zu maximieren und negative Selbsterfahrungen zu minimieren“ (Cloerkes 2007, 187). Angenehme Inkongruenzen sind nicht problematisch für das Individuum, wohl aber unangenehme Inkongruenzen. Das Individuum kann unangenehmen Inkongruenzen durch z.B. Stigmatisierungen auf zweifache Art begegnen (Cloerkes 2007, 189). Zum einen kann sich das Individuum im Sozialen Selbst schützen, indem es auf kognitiver Ebene die neuen unangenehmen Informationen nur selektiv oder verzerrt wahrnimmt, herunterspielt oder übersieht. Auf der Handlungsebene kann das Individuum veränderten Bewertungen widersprechen, diesen ausweichen oder sie völlig leugnen (Cloerkes 2007, 187f). Es kann Bewertungen als „subjektiv unzutreffend“ (Frey 1987, 188) im sozialen Selbst aufnehmen. Damit erhält es den Eindruck, dass der relevante Teil der Umwelt weiterhin eine positive Einschätzung seiner Person wahrnimmt.²² Zum anderen kann das Individuum im Privaten Selbst (Selbstbild) Stigmatisierungen entgegentreten, indem es zwar die negativen Bewertungen durch andere wahrnimmt, aber ihre Berechtigung leugnet oder als unwichtig ansieht.²³ Nur wenn Identitätsstrategien auf beiden Seiten versagen, kann die angenehme Selbsterfahrung nicht mehr aufrecht erhalten werden. Cloerkes (2007, 189) bewertet damit abschließend die Leistungen des Modells von Frey umfassend:

„Das Modell von FREY verdeutlicht damit, dass - unangenehme neue Informationen (z.B. aufgrund von Stigmatisierung) ein angenehmes Selbst bedrohen,- auf diese Bedrohung [...] in vielfältiger Weise reagiert werden kann und - die offene Identitätspräsentation nach außen keinen direkten Schluss auf das dahinterliegende Selbst erlaubt. - **Stigmatisierungsfolgen sind also weder zwangsläufig noch einheitlich, wie die klassische Stigma-Identitäts-These behauptet. Sie müssen darum im konkreten Fall empirisch ermittelt werden.**“ (Hervorheb. im Original)

Frey & Haußer (1987a, 4) begreifen Identität damit als „selbstreflexiven Prozess eines Individuums“, wobei jedoch die „Identität als Selbsterfahrung [...] auf die von der Außenwelt vorgenommenen Verurteilungen angewiesen“ ist. Identität wird nicht als „Eigenschaft im Sinne eines dauerhaften Besitzes“ (ebd., 11) verstanden, sondern als aktueller Zustand. Frey & Haußer (ebd.) empfehlen deshalb, Identität besonders in „identitätskritischen Lebenslagen“ zu studieren. Sie nennen als klassische Beispiele die Adoleszenz, der Übergang zwischen Schule und Beruf, die ‚Empty-nest‘-Situation in der Familie oder die Pensionierung. Die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Lebensphase des frühen Erwachsenenalters, das mit der Volljährigkeit beginnt und das aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ebenso noch Entwicklungsaufgaben des Jugendalters enthält kann aufgrund seiner vorherrschenden Statusinkonsistenz zu einer identitätskritischen Phase gezählt werden.

„Early adulthood seems, then, to be a period of storm and stress [...] The basic reason for this, when expressed in sociological terms, is that this is a relatively unorganized period in life which marks a transition from an age-graded to a social status-grade society.“ (Havighurst 1976, 84)

Markowetz (2010, 265) sieht die Verwendungsmöglichkeit dieses Erklärungsmodells von Frey vorbehaltlos auch für Menschen mit geistiger Behinderung gegeben, da die kognitiv-reflexiv zu leistende Identitätsarbeit als relative Größe aufgefasst wird.

²² „Es ist schlimm, geistig behindert zu sein, aber ich bin es nicht.“ (Wendeler & Godde 1989, 306)

²³ „Ich bin geistig behindert, aber das ist nicht schlimm.“ (Wendeler & Godde 1989, 306)

Für die Entstigmatisierung schlägt Markowetz (2000b; 2010, 267-275) das Konzept der „Dialogischen Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen“ vor. Der Autor inkludiert Menschen mit schweren Behinderungen als aktive Individuen in sein Theoriemodell. Markowetz (2010, 268) versteht den Dialog als „eine Methode des sozialen Aushandelns“. Wobei im Dialog auch nichtverbale Kommunikationswege verstanden werden, wie in der „somatischen Kommunikation“ (Fröhlich 1998, 67). Unter Validierung versteht der Autor den Prozess, „der insbesondere bereits internalisierte Haltungen, Bewertungen, Zuschreibungen, Einstellungen, Vorurteile und Stigmata gegenüber einem sozialen Objekt auf deren Richtigkeit und damit auf ihre Haltbarkeit und Langlebigkeit hin zu überprüfen hat“ (Markowetz 2010, 268f). Für Markowetz (ebd., 269) geht es darum, die Erfahrungen aus erster Hand dazu zu nutzen, um „die unterschiedliche Auffassung von Subjekten über die Gültigkeit des Wissens über individuelle und soziale Sachverhalte“ offenzulegen, zur Sprache zu bringen, reflexiv zu überprüfen und zu bilanzieren. Gemäß Markowetz (ebd.) erfolgt der Validierungsprozess im Alltäglichen zunächst in Situationen, die einen verlässlichen Handlungs- und Erfahrungsraum bieten. Insbesondere den Erfahrungsraum der integrativen Bildung in Kindergarten und Schule sowie den Freizeitbereich sieht Markowetz als Grundlage zum Einsatz seiner aktiven, kreativen und interaktiven Form der Erkenntnisgewinnung. Dabei ist zentral, dass Behinderung nicht von vornherein als „irrelevant“ (Thimm 1979, 707) dargestellt wird, sondern über die „Irrelevanz erst nach einem Prozess der Übernahme der gegenseitigen Perspektive entschieden werden kann“ (ebd.). Aus einer „flächendeckend praktizierten Dialogischen Validierung“ (Markowetz 2010, 270) soll in Folge eine ökologische Validierung werden, „die es vermag, immer mehr Systeme zu Revisionen und Relativierungen zu veranlassen“ (ebd.). Das Ziel der Dialogischen Validierung ist dabei der Prozess der Entstigmatisierung behinderter Menschen (ebd., 269). Die Dialogische Validierung wiederholt damit die Forderungen für eine pädagogische Förderung von Menschen mit Behinderung auf Grundlage einer soziologischen Perspektive, die Thimm schon 1979 formulierte, jedoch nicht unter dem Primat einer Inklusionspädagogik wie Markowetz.

Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurden Erwachsen-Sein wie auch Behinderung als sozial definierte, in Interaktionsprozessen zugeschriebene Kategorien beschrieben. Diese haben Einfluss auf Identität, determinieren sie aber nicht. Mit der Offenlegung der Mechanismen der Zuschreibung, die letztlich ihre Ergebnisoffenheit demonstriert, werden auch die prinzipielle Bearbeitbarkeit und Veränderbarkeit der unerwünschten negativen Effekte wie Abwertung, Diskriminierung und Stigmatisierung für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung erkennbar. Gleichwohl wurde deutlich, dass die Abwertungs- und Stigmatisierungsprozesse nicht in einem macht- oder herrschaftsfreien Raum passieren. Ein wesentliches konservierendes Moment stellt das gesellschaftliche Normen- und Wertesystem dar. Die vorliegende Arbeit fokussiert die schulische Praxis, weshalb im folgenden Abschnitt der gegenwärtige pädagogische Diskurs und seine Abbildung in den Lehrplänen behandelt werden.

2.2 Leitbilder in der Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung

Hurrelmann (2004, 98) bezeichnet die Schule als „eine mächtige Sozialisationsinstanz“. Das institutionelle Setting der Schule spielt eine entscheidende Rolle im Prozess des Erwachsenwerdens: Zum einen fällt der Prozess des Erwachsenwerdens chronologisch in die Abschlussphase der Beschulung und wichtige Übergangsrituale ins Erwachsenenendasein finden in der Schulzeit statt (Möller & Sander 2000) und im schulischen Rahmen Beachtung. Zum anderen erreicht die schulische Bildung alle Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Eine Förderung des Autonomieprozesses bleibt nicht als Bildungsangebot auf einzelne Gruppen oder Einrichtungen beschränkt (Uphoff, Kauz & Schellong 2010; Josek 1997, 117).

Die Tatsache, dass die Forderung nach einer veränderten Zuschreibungspraxis gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung, die „Erwachsenheit unterstellt“ (Wohlhüter 1983, 373; Jakobs 2000, 33) auch für die Schule (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 34) schon vor gut 20 Jahren aufgestellt wurde und heute immer noch keine zufriedenstellende Umsetzung erfährt (Kragl 2008, 9; Wimmer 2000, 179), wirft Fragen auf. Eine zentrale Frage von werterziehendem Unterricht ist, „wie Curricula zustande kommen und inwieweit sie tatsächlich auch gelehrt werden“ (Euringer 2006, 93). Welche Rolle spielt die Werte- und Normorientierung der Lehrkräfte bezüglich des Erwachsenseins ihrer Schülerschaft? Welche Rolle spielen Einstellungen der Lehrkräfte, die sich oftmals im „‘versteckten‘ Lehrplan“ (ebd.) wiederfinden? Inwiefern wirken die Lehrkräfte als „soziale Katalysatoren“ (Markowetz 2010, 239) im Sozialisationsprozess bei der Ausbildung eines Erwachsenenstatus innerhalb des Bildungssystems? Deshalb wird in diesem Abschnitt der gegenwärtige gesellschaftliche Diskurs über die Rechte von Menschen mit Behinderungen betrachtet, der die aktuelle Behindertenpolitik und damit auch die Bildungspolitik prägt. Auf der praktischen Ebene manifestiert sich der Diskurs in den Rahmenrichtlinien für die Schule, weshalb deren Analyse in diesem Abschnitt einen Schwerpunkt darstellt. Ziel dieses Abschnitts ist es, den aktuellen Stand in der Lehrplanentwicklung für die abschließende Schulstufe an Förderschulen Geistige Entwicklung abzubilden. Blickrichtung der Analyse ist dabei der Vergleich zum normativen Anspruch. Der vorherige Abschnitt hat den allgemeinen Trend zur Infantilisierung von Menschen mit geistiger Entwicklung herausgestellt. Dieser herrscht auch im schulischen Kontext vor. Dies widerspricht dem sonderpädagogischen Auftrag zur Förderung von Selbstbestimmung und Mündigkeit, insbesondere in der Phase des jungen Erwachsenenalters. Schule muss dem Trend energisch entgegensteuern. Deshalb wird geprüft, inwiefern die Lehrpläne diesem erweiterten Auftrag gerecht werden. Die Lehrpläne sollen bewusst das Erziehungsverhalten von Lehrkräften orientieren und modulieren. Der Einflussbereich von Lehrkräften ist dabei nicht nur auf den unmittelbaren Schulkontext beschränkt. Die den Lehrern mögliche professionelle Distanz ist eine Chance, eine emanzipative Interpretation der Erziehungsrolle zu leisten und damit die Eltern in ihrem autonomiefördernden Erziehungsverhalten zu unterstützen. Lehrer müssen die Wahlmöglichkeiten für ihre Schülerschaft in den Lebensbereichen der nachschulischen Lebenswirklichkeit kennen. Lehrkräfte haben die Aufgabe, das Spektrum der Wahlmöglichkeiten entsprechend dem normativen Anspruch zu vermitteln und bei der Umsetzung zu assistieren.

2.2.1 Normative Ziele im sonderpädagogischen Diskurs

Der behindertenpolitische Diskurs der letzten Jahrzehnte wurde maßgeblich durch das Normalisierungsprinzip und den Selbstbestimmungsbegriff geprägt. Zuletzt hatten auch neuere Gesetzgebungen, insbesondere die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem Schlagwort der Inklusion und gesellschaftlichen Teilhabe wesentlichen Einfluss. Auf diese Elemente soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2.2.1.1 Normalisierung

Das Prinzip der Normalisierung wurde in den 1960er/70er Jahren durch den Dänen Bank-Mikkelsen (1974) postuliert, vom Schweden Nirje (1974) ausdifferenziert, von Wolfensberger (1972) in Amerika aufgegriffen und durch Thimm (1990; Thimm & Bank-Mikkelsen 2008) in die deutsche Sonderpädagogik eingeführt.²⁴ Ziel des Normalisierungsprinzips ist es, Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen, ein Leben so normal wie möglich zu führen. Es gilt als Leitbild für die medizinische, pädagogische, psychologische, soziale und politische Tätigkeit in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen (Nirje 1974, 34) und hat für die

²⁴ Originaltexte der Vertreter des Normalisierungsprinzips in den Anfängen: Kugel & Wolfensberger (1974); Thimm & Bank-Mikkelsen (2008); Wolfensberger (1972)

notwendigen Reformen eines eher auf Bewahren und Beschützen ausgerichteten Systems der Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung nach dem 2. Weltkrieg den Boden bereitet für heutige Leitkonzepte wie Assistenz, Selbstbestimmung, gleichberechtigte Teilhabe und Empowerment (Thimm 2008a, 10). Das Normalisierungsprinzip gibt wichtige Impulse gerade auch für das Erwachsenenalter. Nirje (nach Thimm 1990, 21) verdichtet die Grundzüge des Normalisierungsprinzips auf acht schlagwortartige Elemente:

- „– A normal rhythm of the day.
- A normal rhythm of the week.
- A normal rhythm of the year.
- Normal experiences of the life circle.
- Normal respect.
- Normal life in a heterosexual world.
- Normal economic standards.
- Normal environmental standards.“

Unter den Schlagworten „Normaler Lebensablauf“ („Normal experiences of the life circle“) und „Respektieren von Bedürfnissen“ („Normal respect“) wird darauf hingewiesen, dass Angebote und Behandlung klar auf das jeweilige Lebensalter bezogen sein sollten (Thimm 1990, 20). Ebenso sollten Wünsche, Entscheidungen und Willensäußerungen von Menschen mit Behinderungen unbedingt berücksichtigt werden, was einen deutlichen Bezug zur Selbstbestimmungsdebatte aufweist. Die Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung wurde schon früh von Vertretern des Normalisierungsprinzips formuliert (Nirje 1972). Wehmeyer & Schwartz (1998, 4) bezeichnet die Forderung von Selbstbestimmung durch Nirje im Jahr 1972 als „the earliest call for self-determination for people with mental retardation“:

„One major facet of the normalization principle is to create conditions through which a handicapped person experiences the normal respect to which any human being is entitled. Thus, the choices, wishes, desires, and aspirations of a handicapped person have to be taken into consideration as much as possible in actions affecting him. [...] Thus, the road to self-determination is indeed both difficult and allimportant for a person who is impaired.“ (Nirje 1972, 177)

Dabei „darf die Schlichtheit des Normalisierungsprinzips nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in konsequenter Anwendung zu radikalen Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang mit geistig Behinderten führt“ (Thimm 1990, 18f). Dies mag ein Grund sein, weshalb die Umsetzung des Normalisierungsprinzips auch heute als noch nicht umfassend und zufriedenstellend bezeichnet wird, insbesondere für den stationären Wohnbereich (Seifert 2002; Wacker et al. 1998). Und so kommen Autoren zu dem Schluss, dass auch vier Jahrzehnte nach dem Appell des Normalisierungsprinzips an Wohneinrichtungen „wenig oder keine deutlich erkennbaren Auswirkungen erzielt“ (Hahn 1999, 5) wurden. Die feministische Kritik am Normalisierungsprinzip bemängelt, dass die orientierenden Lebensbedingungen vorrangig durch eine männlich dominierte Welt geprägt sind (Meuth 1998, 24; Barwig & Busch 1993; Schildmann 1993). Diese Kritik hat zu Verbesserungen u.a. bei der Konzeption beruflicher Eingliederungshilfen für Frauen mit Behinderungen geführt (Meuth 1998; Schön 1993). Das Normalisierungsprinzip impliziert für den schulischen Bereich eine angemessene erwachsenenorientierte Pädagogik und Bildung in der abschließenden Schulstufe. Diese „biographische Normalität“ sieht Wimmer (2000, 179) nicht in der Werkstufe umgesetzt.

2.2.1.2 Selbstbestimmung

Selbstbestimmung wird hier mit Mühl (1994b, 93) verstanden als „die Möglichkeit des Individuums, Entscheidungen zu treffen, die den eigenen Wünschen und Bedürfnissen oder den eigenen Wertvorstellungen entsprechen“. Eingang in die sonderpädagogische Diskussion in Deutschland fand der Begriff durch die

Thematisierung von Selbstbestimmung im Jahr 1994 im Rahmen des Duisburger Kongresses²⁵ für Menschen mit geistiger Behinderung (Frühauf 1997b) und wurde ‚dominierendes Thema‘ in der Pädagogik bei geistiger Behinderung (Lindmeier 1999, 209).

Unbestritten ist, dass sich die Fähigkeit und das Zutrauen, für sich selbst Entscheidungen zu treffen, „nicht über Nacht“ (Mittler 1995, 6) einstellt. Vielmehr ist dies ein Prozess, der gefördert und angeregt werden muss „durch die Eltern, die Schule und das ganze Spektrum persönlicher und institutioneller Einflüsse, die sich auf den Menschen mit Lernschwierigkeiten auswirken“ (ebd.). „Entscheiden-Können muss gelernt sein“ (Niehoff 1994, 187) – dies geschieht, indem man als Kleinkind, als Jugendlicher und als junger Erwachsener zwar in unterschiedlichem Maße, aber immer doch in gewissen Freiräumen die Möglichkeit erhält,

„[...] zunächst kleinste Entscheidungen (z.B. Auswahl des Spielzeugs, Auswahl zwischen roter und gelber Tasse, Auswahl zwischen Wurst oder Käse auf dem Brot etc.) selbst zu treffen und schließlich in immer größeren und wichtigeren Belangen (z.B. Bundeswehr oder Zivildienst) eigenständig zu handeln.“ (Ebd.)

Damit kommt die für die Verwirklichung von Selbstbestimmung notwendige Verantwortlichkeit „nur über ständig praktizierte Selbstbestimmung in kleinen und großen Angelegenheiten des menschlichen Lebens zustande“ (Hahn 1994, 85). Deutlich wird in diesen Ausführungen die zweifache Bedeutung von Selbstbestimmung in der pädagogischen Theoriediskussion: „Sie ist Zielperspektive, aber auch Prinzip im Prozess des Lehrens“ (Rittmeyer 2001, 141). Rittmeyer (2001, 141) führt aus, dass der Inhalt der Selbstbestimmungsdiskussion kein neues Thema ist. Lediglich der Terminus Selbstbestimmung ist in früherer Zeit nicht verwendet worden. Vormalig wurden Begriffe wie Freiheit, Emanzipation, Mündigkeit und Selbständigkeit diskutiert. So verwendet Hahn (1994, 81) beispielsweise die Begriffe Selbstbestimmung, Autonomie, Freiheit und Unabhängigkeit synonym. Waldschmidt (2012, 11) nennt als Synonyme für Selbstbestimmung die Begriffe Eigenverantwortlichkeit, Unabhängigkeit, Freiheit, Autonomie und Emanzipation. In der allgemeinen Pädagogik ist „die weitgehende Autonomie des Subjektes ein Zielbegriff von Erziehung schlechthin“ (Frühauf 1997a, 301). Sie wird oft als „Mündigkeit“ bezeichnet (Fornefeld 1997, 172f; Meyer 1994, 60; Suess-Hoyningen 1992) und als grundsätzlich erreichbar angesehen. Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung hingegen wurde „vielfach für nicht möglich gehalten“ (Rittmeyer 2001, 142) oder dieser Klientel gar „abgesprochen“ (Waldschmidt 2012, 12). Waldschmidt (2012, 11) bezeichnet Selbstbestimmung als einen „Schlüsselbegriff der Gegenwart“. Sie stellt heraus, dass sich Selbstbestimmung in der späten Moderne nicht nur als Anrecht, sondern auch als ein Gebot artikuliert: „Das Individuum will autonom leben; es soll autonom leben.“ (Ebd.) Gleichwohl wurde in der Selbstbestimmungsdebatte kritisiert, dass der Selbstbestimmungs- und Autonomiegedanke zu sehr in den Vordergrund rückt (Lindmeier 1999, 221) und vernachlässigt, dass Menschen soziale Wesen sind. So bezeichnet Thimm (1997, 227) pädagogische wie sozialpolitische Konzepte, die einseitig auf Selbstbestimmung abheben, als „gefährlich“, da sie für menschliches Handeln sinnstiftende soziale Beziehungen vernachlässigen:

„Sie bedürfen der gleichzeitigen Überlegung, in welche sozialen Beziehungen, in welchen sozialen Netzwerken individuelles Handeln eingebettet sein muss, damit das Handeln sinnvoll interpretierbar erscheint.“

Thimm (1997) kritisiert die Verabsolutierung der Selbstbestimmungsidee und betont die Gefahr, dass die zwischenmenschliche Solidarität verloren geht. Auch Klafki (2007, 40) verortet die Selbstbestimmung im

²⁵ Ein ähnlicher Kongress wurde bereits 1970 im schwedischen Malmö durchgeführt: An historic step toward self-determination: the Malmö congress of retarded young adults in Malmö, Sweden, May 8-10, 1970 (Nirje 1972, 184–193).

Dreiklang der „Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“. Mühl (2010, 53) bezeichnet als allgemeines Erziehungsziel für Menschen mit geistiger Behinderung „Selbstbestimmung in sozialer Integration“ und betont damit die grundsätzliche soziale Bezo-genheit von selbstbestimmten Individuen. Die Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung wurde schon von Vertretern des Normalisierungsprinzips als einer unter acht zentralen Aspek-ten mit der Kurzformel „Normal respect“ formuliert:

„Das Normalisierungsprinzip bedeutet auch, dass Willensäußerungen, Wünsche und Bitten der geistig Behinderten so weit wie irgend möglich in Betracht gezogen und respektiert werden sollen.“ (Nirje 1974, 36)

Das Normalisierungsprinzip ist dabei in seiner Ausrichtung auf die Gestaltung einer Gesellschaft ausgelegt (Nirje 1974, 36). Fornefeld (1997, 171) stellt die sozialen Beziehungen als Grundvoraussetzung von Selbstbestimmung für Menschen mit schwersten Behinderungen heraus. Menschliche Entwicklung ist auf Zuwachs an Autonomie angelegt und menschliches Wohlbefinden gründet sich auf Selbstbestimmung, was auch für Menschen mit geistiger Behinderung gilt (Hahn 1994, 81f). Gleichwohl benötigt der Mensch Abhängigkeitsverhältnisse zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, so dass als Ziel eine Balance angestrebt wird zwischen größtmöglicher Unabhängigkeit einerseits, die der eigenen Verantwortlichkeit angemessen ist, und sozialer Abhängigkeit andererseits, die ein bedürfnisbefriedigendes Maß nicht überschreitet (Hahn 1994, 86). So wird auch die Entwicklung der Identität beschrieben als „Balanceakt zwischen ‚einmaligem Ichsein‘ und ‚Sosein wie andere‘“ (Thimm 1997, 225). Weiß (2000, 246) nennt „Autonomie und Verwiesensein auf den Anderen als menschliche Grundphänomene“. Er führt mit Verweis auf die intersubjektive Entwicklungstheorie von Jessica Benjamin aus, dass ein enger dialektischer Zusammenhang zwischen dem Selbst und dem Anderen existiert und leitet die Formulierung „Autonomie in Beziehung“ (ebd., 247) davon ab. Weiß (ebd., 248) kommt zu dem Schluss:

„Selbstbestimmung als ausschließlich individuelle Kategorie aufzufassen und damit aus der inneren Verbindung einer Autonomie in Beziehung und des Verwiesenseins auf den Anderen zu lösen, liegt zwar in unserer Kultur und gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation mit ihren Individualisierungstendenzen nahe, ist jedoch aus der Sicht der intersubjektiven Theorie der menschlichen Entwicklung problematisch.“

Damit gibt es in der Fachdiskussion hinreichend Autoren, die Selbstbestimmung in einen notwendigen sozialen Kontext stellen. Auch betroffene Menschen mit Behinderungen, die im Buch von Waldschmidt zu Wort kommen, erkennen in den autonomiefördernden Gegenwartstendenzen durchaus Vorteile, bemerken aber auch, „dass eine grenzenlose Individualisierung den für behinderte Menschen so bedeutsamen Solidaritätsgedanken infrage stellt“ (Herr Clemens in Waldschmidt 2012, 246). Gleichwohl sind die Abhängigkeitsverhältnisse oder das Verwiesensein auf den Anderen im Verlauf des menschlichen Lebens unterschiedlich:

„Unmittelbar nach der Geburt ist der Mensch total (,zu 100%‘) von anderen Menschen abhängig. Er würde sonst nicht überleben. Dies ändert sich beim normal sich entwickelnden Kind sehr rasch. Mit zunehmender Selbstständigkeit (Unabhängigkeit) fällt die Kurve steil ab, um beim 18. Lebensjahr (Volljährigkeit) im Unabhängigkeits-Normbereich unserer Gesellschaft (dem Erwachsensein) auszu-laufen. Nur in Krankheitszeiten kommt es wieder zu vermehrter Abhängigkeit [...], und im hohen Al-ter (Alterspflegebedürftigkeit) kann sie wieder Werte annehmen wie sie in der Säuglingszeit vorla-gen.“ (Hahn 1994, 87)

Damit wird im Kindes- und Jugendalter zwangsläufig eine Abhängigkeit angenommen und gesellschaftlich akzeptiert. Suess-Hoyningen (1992, 441) formuliert, dass allen heute ernstgenommenen pädagogischen The-oriekonzepten als Erziehungsziel die Mündigkeit, der eine Abhängigkeit und Unmündigkeit vorausgeht, gemeinsam ist:

„Damit ist v.a. die Entlassung eines bis dahin abhängig, von anderen angeleiteten heranwachsenden Menschen gemeint, der dann seinen weiteren Lebensweg selber soll bestimmen können.“

Mühl (1997a, 312) verwendet den Begriff „Unterlegenheitszumutung“, die ein notwendiges Bestimmungsstück von Erziehung ist und sich dann legitimieren lässt, wenn das Ziel Selbstbestimmung lautet:

„Kinder und Jugendliche als zu Erziehende befinden sich in der Situation, zumindest in Teilbereichen fremdbestimmt zu werden. Dies ist notwendiges Bestimmungsstück von Erziehung. Man bezeichnet es auch als Unterlegenheitszumutung [...]. Diese Zumutung kann allerdings nur dann abgefordert werden, wenn die Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung hinführt.“

Ähnlich formuliert auch Lindmeier (1999, 215) als das grundlegende Dilemma aller Pädagogik, dass das Ziel der Erziehung und Bildung die Freiheit ist, Erziehen und Bilden selbst aber richtungsgebende Einflussnahme bedeutet. Er spricht der Erziehung einen notwendigen „provokativen Charakter“ (ebd., 216) zu:

„Bildung dient also nicht der Selbstbestätigung; es muss vielmehr ein Anreiz in der Bildung und Weiterbildung stecken, der mich über den Stand meiner Bildung als Ausdruck meiner Daseinsinterpretation hinaushebt und zu Selbstgewinn und Selbstüberschreitung führt.“

Frühauf (1997a, 304) ergänzt, dass es im Erziehungsprozess dazu kommen kann, subjektive Interessen des Kindes zu überschreiten und dem Kind Anforderungssituationen zuzumuten, um Entscheidungsalternativen zu erweitern und damit auch den Selbstbestimmungsprozess zu verstärken. Obschon Frühauf diesen Widerspruch als der Selbstbestimmung immanent begreift, sollte das Schulsystem adäquat gestaltet sein, um möglichst viel Selbstbestimmung zuzulassen. So stellt Hurrelmann (2004, 24) heraus, dass das Schulsystem in seiner Gesamtkonzeption für Jugendliche und junge Erwachsene nicht mehr zeitgemäß ist:

„Die aus dem militärischen System übernommene Einteilung in Schulklassen, das standardisierte Curriculum mit festgelegtem Wissensstoff und Bildungszielen, die strenge Reglementierung und Verrechtlichung der Zertifikate und Abschlusszeugnisse haben sich im deutschen Schul- und Ausbildungssystem bis heute gehalten. Damit bringen sie in die Gestaltung der Lebensphase Jugend ein Element von Bevormundung und Belehrung, das in einem Spannungsverhältnis zu den kreativen und nach Selbstständigkeit suchenden Impulsen der Jugendlichen steht. [...] Diese Konzeption ist nicht mehr zeitgemäß.“

Der Autor fordert, dass sich Schulen zu Lern- und Arbeitsstätten entwickeln, in denen ihre Mitglieder, d.h. die Schülerinnen und Schüler als autonome Persönlichkeiten anerkannt und verstärkt selbstgesteuerte Tätigkeiten ausgeübt werden (ebd., 24f).

Die genannten Autoren thematisieren damit die Paradoxien der Erziehung zwischen „Wachsenlassen und Führen“ (Weiß 2000, 250) oder „Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung“ (Mühl 1997a, 313). Sie bieten aber gleichzeitig auch Lösungen an. Diese liegen in der Legitimation der pädagogischen Ziele (Brumlik 1992, 110; Mühl 2010, 53f) sowie im verantwortlichen Umgang mit der Machtfülle im Erziehungsverhältnis durch den Erzieher (Hahn 1994, 90; Meyer 1994, 51). Für die Pädagogik bei geistiger Behinderung ist charakteristisch, dass in der individuellen Umsetzung von Selbstbestimmung sowohl als Zielperspektive als auch als im Prinzip des Lehrens eine große Spannbreite, jedoch kein wesenhafter Unterschied vorhanden ist. Im Rahmen pädagogischer Bemühungen wird Selbstbestimmung deshalb als „relativer Begriff“ (Niehoff 1994, 190) verstanden:

„Es geht immer um ein ‚Mehr oder Weniger‘ an Selbstbestimmungsmöglichkeiten, niemals um ein generelles ‚Ja oder Nein‘.“ (Frühauf 1994, 57)

Selbstbestimmung ist auch für Menschen mit schwersten Behinderungen möglich. Blome (2000) zeigt eindrücklich, wie für Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen im Unterricht Möglichkeiten zur

Selbstbestimmung angeboten werden können. Die Autorin beschreibt vielfache basale Situationen, die Eigenaktivität fördern zum Beispiel durch Lageveränderungen auf Resonanzplatten oder Wackelbrettern, um so schwerstmehrfachbehinderten Schülern zu ermöglichen, „sich selbstbestimmt und eigenaktiv Unterrichtsinhalte zu erschließen“ (ebd., 129). Schon Hahn (1994, 90) stellt heraus, dass das Prinzip Entscheidenlassen auch für Menschen mit schweren Behinderungen gilt und dass „aus der Winzigkeit eines Entscheidungsfreiraumes [...] nicht auf seine Bedeutungslosigkeit geschlossen werden“ darf.

Für Menschen mit einer Behinderung ist die Entwicklung der Unabhängigkeit eingeschränkt (Hahn 1994, 87). Der Unabhängigkeitszuwachs erfolgt bei ihnen langsamer und läuft nicht im Unabhängigkeitsnormbereich unserer Gesellschaft aus, sondern bleibt auf einem höheren Niveau bestehen (ebd., 87f). Hahn (1981) konnte in seiner Studie nachweisen, dass nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene mit Behinderung einem erhöhten Maß an Abhängigkeit ausgesetzt sind, womit er den Begriff eines „Mehr an sozialer Abhängigkeit“ prägte. Für Menschen mit geistiger Behinderung formulierte er sogar ein „extremes Mehr an sozialer Abhängigkeit“ (Hahn 1994, 89). Allerdings sieht Hahn (ebd.) mannigfach pädagogische Möglichkeiten, diese Erschwernisse im Streben nach Autonomie und Unabhängigkeit von Menschen mit Behinderungen zu überwinden, wie z.B. das Prinzip Entscheidenlassen oder ein diskursives interagierendes Aushandeln von Grenzen auch bei Menschen mit schwerer Behinderung. Menschliche Abhängigkeit wird damit nicht als Widerspruch gesehen zu Leitzielen wie Selbstbestimmung. Wesentlich ist die Rolle der Pädagogik bei den „Gestaltungsprinzipien innerhalb von Abhängigkeitsbeziehungen“ (Frühauf 1994, 52). Seifert (2002, 41) formuliert darum als zentrale Aufgabe der Pädagogik, „die Freiheitsräume für Selbstbestimmung zu erkennen, zu stärken und zu erhalten.“ Für eine Realisierung von Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung sind insbesondere „Helfer notwendig, die wissen, wie Selbstbestimmung trotz sozialer Abhängigkeit realisiert werden kann“ (Hahn 1994, 89), womit der Pädagogik und hier insbesondere seinen Akteuren eine zentrale Rolle zur Realisierung von Selbstbestimmung als Zielperspektive und im Prozess des Lehrens zugeschrieben wird.

2.2.1.3 *Teilhabe*

Wichtige Meilensteine in der jüngeren Behindertenpolitik sind die Neuerung des Sozialgesetzbuches IX (2001)²⁶ sowie das Behindertengleichstellungsgesetz (2002)²⁷. Auch das 2001 eingeführte trägerübergreifende Persönliche Budget²⁸, seit 2008 als Rechtsanspruch, unterstreicht den Willen des Gesetzgebers, den Autonomieanspruch für alle Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten. Das SGB IX (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen 2010) trägt den Untertitel „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“. Es formuliert die Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft als Ziel für Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen. Demnach erhalten behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen „Leistungen zur Teilhabe“ (ebd., 15), „um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligung zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken“ (ebd., 14). Die WHO (2005, 146) definiert Teilhabe synonym zu Partizipation als „das Einbezogensein einer Person in eine Lebenssituation“. Partizipation repräsentiert die gesellschaftliche Perspektive der Funktionsfähigkeit. Die WHO (2005) fordert entsprechend den Abbau von Einschränkungen der Teilhabe, die sich als Probleme beim Einbezogensein in eine Lebenssituation darstellen, die eine Person erlebt. Das Vorhandensein einer Einschränkung der Partizipation/Teilhabe einer Person wird durch den Vergleich mit der erwarteten Partizipation/Teilhabe einer Person der entsprechenden Kultur oder Gesellschaft

²⁶ Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen 2010

²⁷ Bundesministerium für Justiz 2011

²⁸ Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen o.J.

ohne Behinderung bestimmt. Dabei ersetzt der Begriff „Einschränkung der Partizipation [Teilhabe]“ den Begriff „soziale Beeinträchtigung“ der International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps der WHO von 1980 (ebd.).

2.2.1.4 Inklusion

Aktuell wird der behindertenpolitische Diskurs vom normativen Zielkatalog entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) geprägt, der folgende Aspekte thematisiert (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 10):

- Achtung der Menschenwürde, Autonomie und Selbstbestimmung
- Nicht-Diskriminierung
- Teilhabe an allen Lebensbereichen
- Akzeptanz menschlicher Vielfalt
- Chancengleichheit
- Zugänglichkeit
- Gleichberechtigung von Mann und Frau
- Entwicklung trotz Behinderung und Wahrung der Identität.

Die BRK wurde von Deutschland ratifiziert und ist am 26. März 2009 in Kraft getreten. Unter dem Titel „alle inklusive! Die neue UN-Konvention“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 2) gilt die Konvention laut Bundesregierung als

„Meilenstein in der Behindertenpolitik, weil [...] sich die Vertragsstaaten nach den Prinzipien Selbstbestimmung, Teilhabe und Inklusion dazu verpflichten, gesellschaftliche Bedingungen zu schaffen, die niemanden ausschließen und die die Bedürfnisse von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen berücksichtigen.“

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales hat infolgedessen im Jahr 2011 einen Nationalen Aktionsplan unter dem Titel „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011c) erstellt und mit einer Dachkampagne unter dem Titel „Behindern ist heilbar“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011a) flankiert. Der Aktionsplan zeigt die Maßnahmen der Bundesregierung auf, die bis zum Jahr 2021 zur Weiterentwicklung der selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen beitragen sollen und gilt laut Selbstdarstellung als „Kompass für die Politik der Bundesregierung für Menschen mit Behinderung [...]. Er soll einen Beitrag zu einer Gesellschaft leisten, an der alle Menschen teilhaben können – unabhängig davon, ob sie eine Behinderung haben oder nicht.“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011b, 11) Neben den Bereichen Arbeit (Bieker 2005) und Gemeinwesen (Seifert & Steffens 2009) nimmt die Bildung (Poscher, Langer & Rux 2008) einen besonderen Stellenwert ein.

Die Bundesregierung setzt sich dafür ein, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011b, 54). So organisierte die Bundesregierung beispielsweise 2009 eine Nationale Konferenz zum Artikel 24 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Berlin unter dem Titel „Eine Schule für alle“²⁹. Ebenso veranstaltete das Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2009 einen Fachkongress „Vereint für gemeinsame Bildung – Nationale Konferenz zu Artikel 24 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, an dem neben Fachleuten aus Schule und Beruf auch Menschen mit Behinderungen, insbesondere behinderte Schülerinnen und Schüler teilnahmen. Damit erhielten alle Beteiligten eine Plattform zum Aus-

²⁹ <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-325/Konferenzfaltblatt-1.pdf>

tausch über die Weiterentwicklung gemeinsamen Lernens (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011b, 22). Ein auf Bundesebene tätiger Inklusionsbeirat wurde am 26.01.2011 nach Art. 33 der UN-BRK eingerichtet und überwacht die Entwicklung auf Bundes- und Länderebene.³⁰ Zu seinen Aufgaben gehören u.a. die Koordination der Fachausschüsse, die Kommunikation mit relevanten Akteuren sowie Öffentlichkeitsarbeit zu Inhalt und Umsetzungsprozess der Konvention. Der Inklusionsbeirat kritisierte die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung (KMK-Empfehlungen 2011), da ein uneingeschränktes Zugangsrecht zur allgemeinen Schule fehle (Staatliche Koordinierungsstelle nach Art. 33 der UN-Behindertenrechtskonvention 2011).

Jedoch ist Bildung Sache der Länder, die vielfältige Organisationsformen und Vorgehensweisen in der pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wählen.³¹ Die Länder folgen mit eigenen Aktionsplänen. Hier interessiert der Aktionsplan von Nordrhein-Westfalen mit dem Titel „Eine Gesellschaft für alle - NRW inklusiv“ (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2011), da dieser den Kontext der vorliegenden Arbeit bestimmt. Der Aktionsplan für NRW will für den Bildungsbereich „Inklusion in Schule umsetzen. [...] Er betont, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung einen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung brauchen und hebt hervor, dass die allgemeine Schule Regelförderort sein soll.“ (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2011, 27)

Alle Bildungsbemühungen um Inklusion werden sich in der Praxis daran messen lassen müssen, ob sie „Full Inclusion“ (Murphy & Goetze 1993; Theunissen & Plaute 2002, 123) umsetzen und die Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit schweren und schwersten Behinderungen (Pfeffer 1986; Fornefeld 1998; Fröhlich 1998; 2010) sowie die Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (Bradl 1994; Mühl, Neukäter & Schulz 1996; Theunissen 1995) einbeziehen. Denn gerade an Kindern mit geistiger Behinderung entzündet sich die Diskussion um Integration und Inklusion „besonders heftig“ (Mahnke 2000, 43).

Für den Bildungsbereich fordert die BRK in § 24 ein umfassendes Recht auf ein „integratives“³² Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 22). Diese Forderung hat zu einer unverkennbaren Ausweitung inklusiver Bildungsangebote geführt, wenngleich eine aktuelle Studie von Klemm (2012, 4) feststellt: „Von einer flächendeckenden Inklusion ist Deutschland in allen Bundesländern noch weit entfernt.“ Klemm (ebd., 27) konstatiert, dass bei einem Anstieg des inklusiven Unterrichts bis 2020/21 auf 100 Prozent der Schüler der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Sprache und in den übrigen Förderschwerpunkten um 50 Prozent der derzeit noch nicht inklusiv unterrichteten Schüler in jedem der 16 Bundesländer zusätzliche Lehrerinnen und Lehrer erforderlich sind, trotz allgemein sinkender Schülerzahlen. Damit wird deutlich, dass für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems Geld zur Verfügung gestellt werden muss. Zudem fordert die BRK in ‚Artikel 8: Bewusstseinsbildung‘ „die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen des Bildungssystems“ (Beauftragte der Bun-

³⁰ http://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/Beirat/Beirat_node.html#doc1849224bodyText1 vom 29.08.2011

³¹ Eine aktuelle Übersicht über den Stand der Aktivitäten in allen Bundesländern liefert das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011b, 12).

³² Die BRK in der deutschen Übersetzung formuliert in § 24 die Forderung, ein „integratives Bildungssystem“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 22) zu gewährleisten. Die Schattenübersetzung schreibt „inklusives Bildungssystem“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2011, 35). Zur Diskussion z.B. Köpche-Duttler (2010).

desregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 8). Diese Haltung einer respektvollen Einstellung sowie der Hinweis auf lebenslanges Lernen sind für die Vorbereitung junger Menschen mit geistiger Behinderung auf ihr Erwachsenenleben förderlich. Zudem ist die Betonung der Aspekte Zugänglichkeit, Chancengleichheit sowie Teilhabe in allen Lebensbereichen für den Übergang Schule ins nachschulische Leben evident. Das für NRW formulierte inklusive Bildungssystem kann für junge Menschen mit geistiger Behinderung im Erwachsenenalter vorteilhaft sein. So ist vorstellbar, dass eine wichtige Rollenidentifikation und Rollenroutine für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung in inklusiven Settings leichter möglich und erlernbar ist. Gleichwohl stellen Langzeitstudien bezüglich inklusiver Beschulungen in der Sekundarstufe I heraus, dass sich insbesondere bei der Bildung von Freundschaften für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen Vereinsamungstendenzen abzeichnen (Markowetz 2010, 280). Für den Lebensbereich Freizeit sowie Partnerschaft/Ehe müssen ggf. zusätzliche Angebote das Bildungsangebot einer Sekundarstufe I für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung ergänzen. Weitere Forschungen sind hier erforderlich. Darüber hinaus muss ein zukünftiges Augenmerk auf der Umsetzung des inklusiven Anspruchs für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler liegen.

Seifert (2002, 1) bemängelt beispielsweise, dass bei den Bemühungen um Normalisierung der Lebensbedingungen für den Lebensbereich Wohnen der Personenkreis der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung „weitgehend vergessen worden“ ist. So sieht sie die Gefahr der Entwicklung von Vollzeiteinrichtungen hin zu Schwerstbehindertenzentren (ebd., 64). Ähnliche Tendenzen spiegeln sich auch in der schulischen Landschaft, wobei die Inklusion vorrangig von Schülerinnen und Schüler mit einer leichten Behinderung sowie unproblematischem Sozialverhalten umgesetzt wird (Fröhlich 1998, 19; Markowetz 2010, 255) und sich die Förderschule Geistige Entwicklung zu einer Sondereinrichtung mit einer „erheblichen Konzentration von Kindern mit massiven Entwicklungsproblemen“ (Fröhlich 1998, 19) entwickelt. Fröhlich (ebd.) beurteilt diese Situation in den Schulen als „krass“. Auf die Gefahr, dass Inklusion vor schwerstbehinderten Menschen halt macht, weisen Fornefeld (1994), Fröhlich (2010) und Markowetz (2010) hin. Fröhlich (2010, 14) hebt hervor, dass die BRK auch für die schwerstbehinderten Menschen gilt:

„Die UN-Konvention geht von der rechtlichen Gleichheit, aber der realen Verschiedenheit der Menschen aus. Damit sind Menschen mit einer Behinderung, auch Menschen mit einer sehr schweren und mehrfachen Behinderung, charakteristische Mitglieder dieser Gesamtmenschheit. Sie sind keine ‚Sonderfälle am Rande‘, sondern ‚Regelfälle in der Mitte‘. Dies muss Konsequenzen für alle gesellschaftlichen Systeme haben, auch für die Schule.“

Meines Erachtens formuliert die BRK inhaltlich umfassend Aspekte, die eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in unserer Gesellschaft ermöglichen sollen. Sie stellt eine diskursive Weiterentwicklung dar, die geboten und sinnvoll ist. Ihren größten Beitrag zur Behindertenpolitik sehe ich v.a. in der geschaffenen höheren Verbindlichkeit. Sie kann als Motor dort wirken, wo die vom Normalisierungsprinzip geforderten Veränderungen für die Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen bisher nicht umfänglich umgesetzt wurden.

2.2.2 Das Erziehungsziel der Selbstbestimmung in der pädagogischen Praxis

Die normativen Vorstellungen, wie das gesellschaftliche Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung gestaltet werden soll, finden ihre Entsprechung in der Pädagogik, vor allem in der Spezifizierung der Erziehungsziele. In diesem Abschnitt wird im ersten Schritt gezeigt, dass zwar ein Erziehungsziel identifizierbar, das Selbstbestimmung als Kernelement beinhaltet, jedoch in seiner konkreten Bestimmung stark diskutiert wird. Selbstbestimmung stellt besondere Herausforderungen an die pädagogische Umsetzung, welche im zweiten Schritt ausgeführt werden. Im Anschluss lege ich dar, warum es in diesem Zusammen-

hang wichtig ist, konsequent einen erwachsenenpädagogischen Ansatz in die abschließende Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung zu bringen.

2.2.2.1 Das allgemeine Erziehungsziel in der Pädagogik bei geistiger Behinderung

Die Sozialisation eines Menschen erfolgt zum einen durch das bloße Zusammenleben mit anderen Menschen und den dabei erlebten Motiven, Vorstellungen und Verhaltensmustern. Zum anderen durch absichtsvolle Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen (Mühl 2010, 53). Zu den Sozialisationsinstitutionen zählen Schulen. Sie verfolgen als zentrale gesellschaftliche Aufgabe, das Überleben und die Weiterentwicklung der gesellschaftlich tradierten Normen, Wissens- und Kulturbestände zu sichern und die Sozialisation der heranwachsenden Generation zu beeinflussen Schulen (Meyer 1994, 60). Unter allen vorhandenen Bildungseinrichtungen nimmt die Schule eine besondere Stellung ein, da sie zwischen dem 6. und 18. Lebensjahr eine „Pflichtveranstaltung“ (Tillmann 2010, 138) ist, die aufgrund gesetzlicher Bestimmungen von jedem besucht werden muss. Schule dient dabei der gezielten Beeinflussung und ist auf die Aneignung von gesellschaftlich erwünschten Kenntnissen, Fähigkeiten und Wertehaltungen ausgerichtet (ebd., 141). Dabei ist üblicherweise in Lehrplänen und Richtlinien festgehalten, „welche Inhalte als bedeutsam und welche Werte als erwünscht gelten“ (ebd.). Tillmann (ebd., 141f) hebt hervor:

„In der Tendenz zielt die Institution Schule damit [mit ihren Lehrplänen, S.P.P] auf eine geregelte und gleichgerichtete Persönlichkeitsbeeinflussung bei der nachwachsenden Generation.“

Diese Inhalte und Werte als Teilmenge der Sozialisation müssen legitimiert werden.

Bildung wird mit Klafki (2007, 19) verstanden als Befähigung zu Selbstbestimmung. Als Synonyme nennt er Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft und Selbsttätigkeit. Er nennt als die weiteren allgemeinbildenden Erziehungsziele neben der Selbstbestimmungsfähigkeit die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (ebd., 40). Klafki (ebd., 21) betont mit Verweis auf Humboldt als Grundforderung der humanistischen Bildungstheorie, dass der gesamte Unterricht als schulische Form allgemeiner Bildung nur ein und dasselbe Fundament haben dürfe. Von entscheidender Bedeutung sieht er dabei, dass die zu gewinnende Bildung als Möglichkeit und Anspruch nicht nur einer begrenzten gesellschaftlichen Gruppe sondern für alle Menschen gültig erklärt wird:

„Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie ist Bildung insofern *allgemeine* Bildung, als sie *Bildung für alle* sein soll.“ (Ebd., Hervorheb. im Original)

Ähnlich argumentieren Sonderpädagogen, beziehen sich dabei aber auf demokratische Grundprinzipien. So folgert Mühl (1994b, 93), dass es in einem demokratisch verfassten Staat für die Pädagogik bei geistiger Behinderung „grundsätzlich keine unterschiedlichen Erziehungsziele geben“ kann. Bereits Nirje (1972, 189) wies darauf hin, dass die Forderung und Umsetzung von Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung notwendig für einen demokratisch verfassten Staat ist: „and that otherwise, democracy is not complete“. Für Fornefeld (1997, 172) ist Selbstbestimmung gar ein verbrieftes Grundrecht für Menschen mit und ohne Behinderung.

Tabelle 1: Formulierungen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziels der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Erziehungsziel Formulierung	Quelle
„Selbstverwirklichung in sozialer Integration“	KMK-Empfehlungen 1979 ³³
„Selbstverwirklichung in sozialer Integration“	NRW 1980 ³⁴
„Selbstentfaltung in sozialer Eingliederung“	Niedersachsen 1985 ³⁵
„Selbstverwirklichung in sozialer Bezogenheit“	Theunissen 1987, 11
„Aktive Lebensbewältigung in sozialer Integration und für ein Leben in größtmöglicher Selbständigkeit und Selbstbestimmung“	KMK-Empfehlungen 1998 ³⁶
„Entfaltung der individuellen Persönlichkeit in sozialen Beziehungen“	Rheinland-Pfalz ³⁷
„Selbstverwirklichung und soziale Integration“ „Autonomie im Kontext sozialer Bezüge“	Bayern 2003 ³⁸
„Jeder Mensch verfügt über Potential, sein Leben selbstbestimmt zu gestalten. Jeder Mensch ist Teil der Gemeinschaft und auf Gemeinschaft angewiesen.“	Lehrplan Berufsschulstufe 2007 ³⁹
„Die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen sowie [...] die volle und wirksame Teilhabe an Gesellschaft“	BRK 2009 ⁴⁰
„Selbstbestimmung in sozialer Integration“	Mühl 2010, 53

Festzustellen ist, dass die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) das allgemeine Erziehungs- und Bildungsziel für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung spezifiziert. Sie wählt etwa in ihren Empfehlungen von 1998 eine Formulierung, welche die Fürsorgebetonung in der Behindertenpolitik nicht gänzlich überwindet: „aktive Lebensbewältigung in sozialer Integration und für ein Leben in größtmöglicher Selbständigkeit und Selbstbestimmung“ (KMK-Empfehlungen 1998). Für die Umsetzung dieses Erziehungsziels setzt die KMK auf eine praktische Lebensbewältigung in größtmöglicher Selbständigkeit und betont dabei Lernbereiche wie Selbstversorgung, Kommunikation, Sozialverhalten. Theunissen & Plaute (2002, 131 und 183ff) vergleichen die Zielrichtung der KMK Empfehlungen mit amerikanischen Curricula (wie z.B. Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, insbesondere 351–414) und sie kommen zu dem Ergebnis, dass amerikanische Curricula Lernbereiche wie Selbstbestimmung und Selbstvertretung explizit und stärker herausstellen und die KMK eher personenstützende basale Lernbereiche betont (Theunissen & Plaute 2002, 131). In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird ein Zusammenhang zwischen einer unzureichenden schulischen Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeiten im Prozess des Erwachsenwerdens behinderter Men-

³³ KMK-Empfehlungen 1979, 5

³⁴ Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1980, 12

³⁵ Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 6

³⁶ KMK-Empfehlungen 1998

³⁷ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 7

³⁸ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 9f

³⁹ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 7

⁴⁰ Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, 10

schen und mangelnden nachschulischen Teilhabemöglichkeiten gesehen. Forschungen zu diesem Themenfeld stammen vorwiegend von amerikanischen Autoren (Field, Sarver & Shaw 2002; 2003; Shapiro & Lentz 1991; Wehmeyer 1992; Wehmeyer & Schwartz 1998).

Da die Wortwahl soziale Realitäten und Denkhorizonte prägt, sehe ich eine gewisse Brisanz darin, dass sich die neueren KMK-Empfehlungen (1998) für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Wortlaut nur auf „Kinder und Jugendliche“ beziehen. So explizieren die Autoren in einer Fußnote: „Sonderpädagogische Förderung richtet sich auch an Schülerinnen und Schüler, die volljährig und somit junge Erwachsene sind. Diese Gruppe wird im weiteren Text nicht mehr besonders erwähnt.“ (Ebd.)

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.1 diskutierten Aspekte des Erwachsenwerdens empfehle ich, dem amerikanischen Vorbild zu folgen und den Akzent deutlicher auf Selbstbestimmung und Mündigkeit zu legen. Diese Empfehlung wird gestützt durch Forschungsergebnisse aus dem amerikanischen Raum, die belegen, dass eine schulische Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit die Teilhabeoptionen im nachschulischen Leben erhöht. Menschen mit geistiger Behinderung nehmen eine gesellschaftliche Randposition ein (Fornefeld 2004, 21), nicht zuletzt aufgrund negativer Einstellungen ihnen gegenüber (Cloerkes 1985; Klauß 1996). Mit Fornefeld (2004, 21) und Haeberlin (1994, 68) möchte ich für eine anwaltschaftliche Rolle der Pädagogik bei geistiger Behinderung plädieren, die gesellschaftlichen Erwartungen zu beeinflussen sucht, um die Optionsräume von Menschen mit geistiger Behinderung konsequent zu erweitern. Wenngleich Ziele stets angemessen zu definieren sind, sollten die Zielformulierungen eine gesellschaftliche Signalwirkung haben und stärker Selbstbestimmung betonen. In dieser Lesart eignet sich die Wortwahl Mühls (2010, 53), der als allgemeines Erziehungsziel für Menschen mit geistiger Behinderung „Selbstbestimmung in sozialer Integration“ formuliert.

Das geltende Leitbild der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in NRW, das maßgeblich den Rahmen dieser Arbeit definiert, wird mit „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1980, 12) benannt. Gemessen an der soeben dargelegten Argumentation und auf Grundlage der Ratifizierung der BRK besteht deutlich ein Handlungsbedarf zur Überarbeitung des geltenden Leitbildes mit einer deutlichen Akzentuierung von Selbstbestimmung sowie Teilhabe. Vereinzelt haben Förderschulen ihre Leitbildformulierung überarbeitet und eigenständige Formulierungen gewählt wie „Selbstbestimmtes Leben in sozialer Integration“⁴¹ oder die Schule für Geistigbehinderte umbenannt in „Schule zur Förderung der Teilhabe“⁴².

2.2.2.2 Herausforderungen in der Erziehung zur Selbstbestimmung

Das Leitprinzip ‚Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung in sozialer Integration‘ erfordert eine Veränderung sowohl der gegenwärtigen Strukturen im Bildungs- und Unterstützungssystem als auch der Rollen und der damit einhergehenden Einstellungen der Erziehenden und Betreuer. Neben den Professionellen in Einrichtungen der Behindertenhilfe und in den Schulen spielen vor allem die Eltern eine zentrale Rolle. Eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung ist dabei die Einstellung ihrer Umgebung (Seifert 2002, 52).

Den sonderpädagogisch qualifizierten Akteuren im schulischen Umfeld obliegt die Umsetzung der sonderpädagogischen Ziele. In ihrer Ausbildung eignen sie sich die hierfür erforderlichen didaktisch-methodischen

⁴¹ Dieses Beispiel stammt aus Niedersachsen unter <http://www.montessori-schule-osnabrueck.de/> vom 02.10.2011.

⁴² Dieses Beispiel stammt aus Baden-Württemberg in Böhringer (2006).

Kompetenzen an. Gleichzeitig liegen ihnen hinreichend handlungsleitende Prinzipien wie die Orientierung an der Erwachsenenpädagogik und am Selbstbestimmungsprinzip vor (Hahn 1994, 90f; Hähner et al. 2003; Kleine Schaars & Humbert 2003; Niedersächsisches Kultusministerium 1994; Niehoff 1994; Rittmeyer 2001; Rock 1996; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 34f; Theunissen & Plaute 2002). Wichtige zu berücksichtigende Aspekte sind die Sensibilisierung gegenüber Machtmissbrauch (Hahn 1994), die Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen (Niehoff 1994), die Gestaltung der professionellen Beziehung als partnerschaftliches, dialogisches Verhältnis (Theunissen & Plaute 2002) und die Verschiebung der Machtverteilung hin zu mehr Einfluss innerhalb von Institutionen, Organisationen sowie dem politischen System für Menschen mit geistiger Behinderung (Rock 1996). Ebenso wichtig ist, dass die sonderpädagogisch qualifizierten Akteure bei ihrer Erziehungsarbeit ihre gesamte Persönlichkeit mit einbringen (Meyer 1994, 45). Pädagogisches Handeln bedeutet stets auch die praktische Umsetzung des eigenen Menschenbildes, welches das eigene Handeln orientiert und die Auslegung institutioneller Richtlinien und Vorschriften prägt. Meyer (1994, 58) formuliert sogar, dass der größte Teil der sozialisationsbedingten Normierungen durch das Lehrpersonal „naturwüchsig“ erfolgt. Haeberlin (2011, 242) bezeichnet die Werteorientierung einer professionellen Lehrperson als Erziehungskompetenz:

„Wer mit Kindern zu tun hat und damit nicht um ein erzieherisches Verhalten in seinem Tun oder Lassen herumkommt, vertritt Werte. Für welche Werte er sich einsetzt, welche Werte er ablehnt, sein Wertverhalten also, lässt ihn erzieherische wirken. Werhaltung ist immer auch erzieherische Einflussnahme. Wer berufsmäßig, das ist im Dienste eines Auftraggebers, erzieht, von dem muss erwartet werden können, dass er sich der vertretenen Werte bewusst zu sein vermag und auch bereit ist, sie zu verantworten. Damit entzieht er sein Verhalten der Willkür, macht es [...] ‚zielorientiert‘. Erziehung vermittelt Orientiertheit.“

Werte und Einstellungen von Lehrern wirken sich direkt auf deren pädagogisches Handeln aus. So konnten Hedderich & Hirsch (1998, 129) nachweisen, dass eine defizitorientierte Einstellung von Lehrern an Förderschulen Geistige Entwicklung zu der Darbietung eines nachvollziehend-rezeptiven Lernangebots führt. Autonomiefördernde Unterrichtsangebote wie projektorientierte Unterricht würden dementsprechend selten angeboten (ebd., 130). Cloerkes (2007, 348) unterscheidet vier Motivkomplexe, um den Beruf des Sonderpädagogen zu ergreifen: (1) utilitaristische, materialistische und pragmatisch-ökonomische Motive, (2) humanitäre, ethische Motive, (3) karitative, religiöse Motive und (4) pädagogische Motive. Für eine zeitgemäße und inklusionsförderliche Einstellung sollte insbesondere eine „Abkehr von einer Mitleidsethik zu einer Ethik des solidarischen Handelns in einer gemeinsamen Lebenswelt“ (ebd., 360) erfolgen (s. auch Markowetz 2000a, 15). So fordert Jacobs (2003, 385) einen „Wandel in den Einstellungen“ der Lehrerschaft in der Werkstufe bezüglich der beruflichen Orientierung, der sich in einer Öffnung für die zukünftigen Lebensbereiche der Schülerinnen und Schüler, einer kontinuierlichen Kooperationsbereitschaft sowie mehr gesellschaftlicher Realität niederschlagen muss. So sieht auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011b, 56) als zentrale Forderung zur Umsetzung der BRK die „Überwindung von hemmenden Einstellungen und Haltungen („Barrieren in den Köpfen“), die sich auch in einer stärkeren Vernetzung bezüglich der Leistungen der schulischen und nichtschulischen Kosten- und Leistungsträger, insbesondere der Jugend- und Sozialhilfe zeigen muss. Bekanntlich sind jedoch Werte und Einstellungen schwer zu verändern und zu beeinflussen (Cloerkes 2007, 136–156). Deshalb kommt den Lehrplänen besondere Bedeutung zu, die reichlich Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung verbindlich festzuschreiben.

Die Rolle der Eltern ist im Zusammenhang mit dem Leitprinzip Selbstbestimmung in der vorliegenden Literatur bislang wenig thematisiert (Seifert 2002, 50). Die Bundesvereinigung Lebenshilfe (1999b) und weitere Autoren (Mittler 1995; Müller-Hohagen 1994) empfehlen im Prozess ausdrücklich die enge Zusammenarbeit zwischen Fachleuten, Eltern und den betroffenen Menschen und bezeichnen diesen als „Triolog“ (Bundes-

vereinigung Lebenshilfe 1999b). Mittler (1995, 5) bezeichnet die Zusammenarbeit mit den Eltern als „Fundament“ für Selbstbestimmung und kritisiert die fehlende Eingebundenheit der Eltern und Familien in der Selbstbestimmungsdebatte:

„Wenn überhaupt Eltern erwähnt werden, geht es eher um Emanzipation von Überbehütung als darum, in ihnen eine hilfreiche Quelle für Selbstbestimmung zu sehen.“

Die heranwachsenden Kinder sollten bereits in der Familie „diskursives Verhalten erlernen“ (Mittler 1995, 10) und erfahren, dass ihre Meinungen akzeptiert werden. Theunissen & Plaute (2002, 97) erkennen Überbehütungstendenzen in Familien, die ein wesentliches Hemmnis bei der Entfaltung von Autonomiepotentialen geistig behinderter junger Erwachsener und damit auch die Ablösung vom Elternhaus im Erwachsenenalter erschweren. Seifert (2002, 51) beschreibt den Sozialisationsprozess im Elternhaus als Sozialisation zu angepasstem Verhalten:

„Die Fähigkeit, selbstbestimmt handeln zu können, ist Ergebnis eines Lernprozesses, von Kindheit an. Nur über Erfahrungen können Kompetenzen entwickelt werden. Menschen mit geistiger Behinderung haben in der Regel wenige Freiräume für eigene Entscheidungen und zu selbstbestimmtem Handeln. Vieles wird ihnen nicht zugetraut. Sie werden zu angepasstem Verhalten erzogen, sind gewöhnt, dass andere den Alltag für sie gestalten und alle Entscheidungen treffen. Aufgrund dieser Sozialisation müssen viele Erwachsene mit geistiger Behinderung erst lernen, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und ihren Willen kundzutun.“

Sie schlägt vor, dies insbesondere in Selbsthilfegruppen und in der Erwachsenenbildung zu fördern. Leider weist sie der Schule keine Bedeutung als Sozialisationsinstanz zu. Seifert (2002, 51f) führt weiter aus, dass die Forderung nach mehr Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung bei manchen Eltern Ängste auslöst:

„Sie erleben ihr erwachsen gewordenen Kind - abhängig von der Komplexität der Behinderung - in wesentlichen Bereichen des täglichen Lebens als hilflos, den Anforderungen des normalen Lebens nicht gewachsen. Sie trauen ihm nicht zu, die Tragweite eigener Entscheidungen einschätzen zu können, und möchten es vor den Folgen bewahren. Die Kehrseite des gut gemeinten Beschützens ist ein Vorenthalten von Erfahrungen, der Erfahrung selbstbestimmten Handelns und auch des Erlebens eigener Grenzen.“

Aufgrund dieser Haltung von Eltern kommt es nicht selten zu Konflikten, wenn Betreuer von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung diesen Freiheiten einräumen, welche die Eltern ihnen nicht zugestanden haben. Umgekehrt wird auch von „Aggressionen von Seiten der Eltern“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 153) aufgrund von übersteigerten Forderungen z.B. bezüglich der Kulturtechniken gegenüber den Lehrkräften berichtet. Eltern fühlen sich oft nach wie vor verantwortlich und können nicht loslassen und das Erwachsensein ihres Sohnes oder ihrer Tochter, das autonome Entscheidungen mit dem ihnen immanenten Risiko einschließt, anerkennen (Klauß 1988; 1995). Kandel (1997, 264) meint, dass die Eltern Selbstbestimmung „meist zwar theoretisch“ akzeptieren, im Moment der Verwirklichung aber oft die Zustimmung verweigern. Betroffene Eltern formulieren diese Situation als „Diskrepanz zwischen Kopf und Bauch“ (Börner 1999, 27). Ebenso sind derartige Konflikte für den schulischen Bereich zu benennen, wenn bei Unterrichtsthemen bezüglich der nachschulischen Lebensbereiche von Eltern gefordert wird, den Schülerinnen und Schülern ‚doch bitte keine Flausen in den Kopf zu setzen‘ oder ‚keine schlafenden Hunde zu wecken‘ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999b, 9; s. auch Albeke 2004a, 25), dass z.B. ein Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, ein Wohnen außerhalb des Elternhauses, eine Heirat oder gar eine Elternschaft möglich ist. Gleichwohl ergänzen betroffene Eltern diese Kritik um die Perspektive, dass ihnen gerade von Ärzten oftmals eine sehr negative Prognose bezüglich der Selbständigkeitsentwicklung ihrer behinderten Kinder gegeben wurde, und es ausgesprochen schwer fällt, sich von dieser „pro-

professionellen“ Einschätzung selbstbewusst zu emanzipieren (Müller-Erichsen 1997, 261). Auch äußern betroffene Eltern die Einschätzung, dass Ärzte die pädagogischen Leistungen und Möglichkeiten zur Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder nicht wertschätzen. Echte Selbstbestimmung beinhaltet immer auch ein Risiko. Gemeinsam sollten Eltern und Professionelle die „Würde des Risikos“ (Neumann 1999, 30; s. auch Hahn 1994, 91; Kandel 1997, 264; Rittmeyer 2001, 148), das einem selbstbestimmten Erwachsenwerden immanent inne wohnt, tragen:

„Zur menschlichen Würde gehört auch eine ‚Würde des Risikos‘: Permanente und unterschiedslose Überbehütung verhindert altersgemäße Entwicklung und Reifung. Ohne Risiko gibt es weder ein effektives lebensnahes Lernen noch die Erfahrung zwischen verschiedenen Dingen - und Menschen - wählen zu können. Zwar ist die Sorge der Eltern - und auch mancher Einrichtungen - nicht nur verständlich sondern partiell so gar berechtigt [...]. Doch der Respekt vor der menschlichen Würde auch des geistig behinderten Menschen verlangt, dass sie lernen dürfen, ihre eigenen Angelegenheiten und Gedanken zu vertreten und zu formulieren. Dazu müssen sie ermutigt [...] werden.“ (Neumann 1999, 30)

Von Vertretern des Normalisierungsprinzips wurde „the dignity of risk“ (Perske 1972, 194) als wichtiges Bestimmungsmerkmal normalisierender Lebensbedingungen für Menschen mit geistiger Behinderung gesehen und als bedeutend für die menschliche Entwicklung propagiert: „experiencing the risk-taking of ordinary life [...] is necessary for normal human growth and development“ (ebd.). Perske (ebd., 197) schlägt dabei die Technik von „programmed risks“ nach Nirje vor, wobei Menschen mit geistiger Behinderung im Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprogrammen sukzessive mehr begleiteten Risiken in unterschiedlichen Lebensbereichen ausgesetzt werden. Mit festgeschriebenen Lehrzielen kann die ‚Würde des Risikos‘ auch institutionell abgesichert werden. Hier käme den Lehrplänen eine progressive Bedeutung zu.

2.2.2.3 *Erwachsenenpädagogik in der abschließenden Schulstufe*

Erwachsenenbildung wird im allgemeinen Sprachgebrauch für Bildungsangebote nach der Schulzeit verstanden. Gleichwohl wurde in beiden zentralen Konzeptionen für die Werk-/Berufsschulstufe sowie für die Abschlussstufe eine Orientierung an der Erwachsenenbildung und –pädagogik empfohlen. Die zentralen Lehrpläne für erwachsene Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung weisen „Erwachsenenpädagogik als Prinzip“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 7; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 34f; s. auch Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 12) aus. Damit ist eine Betrachtung von erwachsenenpädagogischen Prinzipien und deren Anwendung auf Menschen mit geistiger Behinderung bedeutsam.

Carroll (2000, 293) und Meyer-Jungclaussen (1985, 30ff) nennen als die vier zentralen Begründungszusammenhänge einer allgemeinen Erwachsenenbildung:

- (1) Anwendung der Lernfähigkeit,
- (2) Sicherung und Erweiterung des Gelernten,
- (3) Einfinden in die Erwachsenenrolle sowie
- (4) Veränderung der Lebensbedingungen.

Insbesondere der letzte Bereich macht aufgrund fortschreitenden technischer Entwicklungen einen großen Teil der derzeitigen Angebote in der allgemeinen Erwachsenenbildung aus (Carroll 2000, 293). Carroll (ebd., 294) ergänzt für die Zielgruppe der Erwachsenen mit geistiger Behinderung zwei weitere Begründungen, zum einen den Bedarf an kontinuierlichen Lernhilfen und zum anderen den Bedarf an umfassenden Integrationshilfen und bezeichnet deshalb Bildungsangebote für diese Zielgruppe als „nicht nur wünschenswert und sinnvoll, sondern existentiell notwendig und unverzichtbar“. Pflüger (1992, 184) sieht als Ziel von Erwach-

senenbildung die „Emanzipation, die die Autonomie im Spannungsgefüge zwischen Individuum und Gesellschaft ermöglichen soll“. Darin enthalten sieht er als Zielsetzung das „Streben nach der größten individuell erreichbaren Mündigkeit und einer Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (ebd.). Damit schreibt Pflüger das übergeordnete Bildungsziel über die Schulzeit fort. Die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung hat gemäß Carroll (2000, 292) zwar eine wachsende Beachtung gefunden, sie ist in der Umsetzung jedoch weiterhin „eher randständig“, insbesondere auch für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung (Theunissen & König 2000). Josek (1997, 117) weist der Erwachsenenbildung eine zentrale Bedeutung im Selbstbestimmungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung zu und bemängelt die noch unzureichende Umsetzung:

„Das Bedürfnis, sich als erwachsener Mensch weiterzubilden, ist ein Ausdruck konkreten Selbstbestimmungswillens. Ein Aspekt von Selbstbestimmung ist es, nach eigenen Interessen und Bedürfnissen aus thematisch vielfältigen Angeboten zur Fort- und Weiterbildung auswählen zu können. Bislang gibt es zu wenig Bildungsangebote, in denen Wissen in einer für Menschen mit geistiger Behinderung aufnehmbaren Weise vermittelt bzw. die Gelegenheit zur Entfaltung persönlicher Interessen und Neigungen geboten werden.“

Erfahrungen mit Erwachsenenbildungsseminaren für Menschen mit geistiger Behinderung sind „sehr ermutigend“, gleichwohl fehlen „bislang jedoch detaillierte Informationen über die spezifische Wirkung der Seminare auf die einzelnen Teilnehmer/-innen. So blieb z.B. offen, wie viele Personen in welchem Umfang von einem Seminar profitieren konnten“ (ebd.). Weitere zukunftsweisende Projekte sind bekannt, welche insgesamt die Möglichkeiten weiterer Entwicklung und differenzierten Lernens von Erwachsenen mit geistiger Behinderung zeigen (Hinz, Friess & Töpfer 2012; Josek 1997; Lindmeier 2000; 2008; Niehoff 2003; Schuchardt 1990; Theunissen & König 2000; Uphoff, Kauz & Schellong 2010; Zielniok 1990). Carroll (2000, 298) fordert, dass Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in unterschiedlichen Formen und an den verschiedensten Orten stattfinden kann und sollte. Er nennt drei zentrale Möglichkeiten: (a) Orte, an denen erwachsene Menschen sich üblicherweise fortbilden wie z.B. Volkshochschulen; (b) Orte, die gezielt zur Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung konzipiert sind (s. auch Zielniok 1990) sowie (c) Orte, an denen Erwachsene mit geistiger Behinderung überwiegend wohnen, arbeiten und ihre Freizeit verbringen. Niehoff (2003, 172) sieht in der Erwachsenenbildung ein wichtiges Element auf dem Weg zur Autonomie von Menschen mit geistiger Behinderung. Weitere Zielintentionen von Erwachsenenbildung werden mit Mündigkeit, Daseinsorientierung, Selbstverwirklichung in sozialer Integration, Identitätsförderung und Verbesserung der Lebensqualität beschrieben (Carroll 2000, 294, s. auch Beck 2000). Als sechs zentrale erwachsenenpädagogische Akzente nennt Carroll (2000, 303f):

- (1) Freiwilligkeit,
- (2) Mitwirkung - Mitbestimmung,
- (3) Individualisierung – Differenzierung,
- (4) Lernen in Lebenssituationen,
- (5) Zeitliche Kontinuität und
- (6) Partnerschaftliche Beziehung.

Nicht umsonst nennt der Autor die Freiwilligkeit an erster Stelle, denn „eine mögliche (auch noch so gut gemeinte) Verpflichtung zur Teilnahme an bestimmten Bildungsmaßnahmen widerspricht dem Erwachsenenstatus“ (ebd.). An dieser Stelle wird deutlich, dass Freiwilligkeit als der wesentliche Aspekt der Erwachsenenbildung in schulischen Bildungseinrichtungen per se nicht gegeben ist (s. Abschnitt 2.2.2.2).

Eine Erwachsenenbildung, die sich konsequent an der Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung orientiert und als integrative Erwachsenenbildung verstanden wird, beinhaltet neben der Integration in allgemeine Angebote der Erwachsenenbildung z.B. in der Volkshochschule auch die Reflexion biographischer und lebensweltlicher Differenzen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Lindmeier 2000). Autonomie gilt dabei als zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung (Brodisch & Galle-Bammes 2000). Erwachsenenbildung trägt auch dazu bei, die steigende Komplexität und Medienfülle der modernen Gesellschaft zu bewältigen (life long learning) (Suess-Hoyningen 1992). Für die Wahrnehmung von Bildungselementen im Erwachsenenleben forderten Menschen mit geistiger Behinderung in Schweden schon 1972 Stipendien, um während der Tageszeit spezielle Kurse (über einige Tage oder auch eine längere Zeitspanne) besuchen zu können und den Wegfall von Einkommen dazu zu kompensieren (Nirje 1972, 191).

Wie ich im nächsten Abschnitt aufzuzeigen versuche, kann durch größtmögliche Wahlfreiheit unterschiedlicher Bildungsschwerpunkte auch für erwachsene Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung eine erwachsenpädagogische Ausrichtung der schulischen Bildung in der abschließenden Schulstufe der Förderschule mit der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung umgesetzt werden (s. Abschnitt). Auch sehe ich die erwachsenpädagogischen Akzente umsetzbar, wie u.a. die Erweiterung von Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen Unterricht durch eine konsequente Projektorientierung und Einbindung der erwachsenen Schülerinnen und Schüler schon in der Planungsphase schulischer Vorhaben sowie eine Förderung der Arbeit in den Mitbestimmungsgremien der Schule durch die Schülerinnen und Schüler.

Zusammenfassung

Dargestellt wurde in diesem Abschnitt die Notwendigkeit eines progressiven normativen Diskurses in der Sonderpädagogik, der eine Optimierung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Teilhabeoptionen für Menschen mit Behinderung zum Ziel hat. Der schulischen Sozialisation und Bildung kommt dabei eine besondere Rolle zu. Bildung wird im Allgemeinen verstanden als Befähigung zu Selbstbestimmung. Diese wird synonym mit Autonomie, Mündigkeit oder Vernunft verstanden und gilt als zentrales Merkmal des Erwachsenseins. Auf Grundlage eines egalitären Menschenbildes gilt dieses Erziehungsziel für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Beeinträchtigung oder Behinderung. Gleichwohl unterliegt die Erziehung zu ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ bei jungen Menschen mit geistiger Behinderung besonderen Anforderungen, die es im Rahmen der sonderpädagogischen Beschulung zu bewältigen gilt.

2.3 Die Rahmenrichtlinien der abschließenden Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung

Die Konkretisierung der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele erfolgt in den Rahmenrichtlinien⁴³ für Schulen, die allgemeinen Tendenzen in der Gesellschaft sowie dem Stand der wissenschaftlichen Forschung und Praxis folgen. Im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Veränderungen und Entwicklungen erlangen Themen wie Umweltschutz, Medienerziehung oder Suchtprävention didaktische Relevanz. Aber auch der soziale Umgang zwischen Menschen, die veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung von Frauen oder von mit Menschen mit Behinderungen schlägt sich in den Lehrplänen wieder. So werden aktuell zahlreiche Lehrpläne in Hinblick auf ein durch die BRK gefordertes inklusives Bildungssystem überarbeitet. Alle Lehrpläne verweisen in ihren Leitbildern auf das Grundgesetz, die Verfassung der Länder sowie die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Weitergehende sonderpädagogische Leitbildorientierungen sind nicht immer explizit formuliert. Einen Bezug zum Normalisierungsprinzip weisen etwa die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Abschlussstufe aus:

„Die Rahmenrichtlinien der Abschlussstufe gehen vom Normalisierungsprinzip aus. Jede Schülerin und jeder Schüler soll ein Leben so normal wie möglich führen können.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 8)

Der neue Berufsschulstufen-Lehrplan des Bundeslandes Bayern bezieht sich in seinen Leitlinien auf das „Empowerment“ Konzept (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 8) und orientiert sich damit nach Eigendarstellung an einem „stärkenorientierten Bild vom Menschen“.

In Lehrplänen wird deutlich, welches Bildungssystem im entsprechenden Bundesland maßgeblich ist. Für die Pädagogik bei geistiger Behinderung liegt dabei das Augenmerk auf dem Grad der Zusammenarbeit mit anderen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Hier wird im Rahmen der Inklusionsdebatte, die durch die Ratifizierung der BRK angestoßen wurde, lebhaft diskutiert, wie sich die Förderschule Geistige Entwicklung im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems positioniert: „Quo vadis, Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Inklusion, Integration oder Kooperation?“ fragen sich Fachleute der schulischen Forschung und Praxis (Lernen konkret 2010).

Für die Beschulung von Schülerinnen und Schüler in der abschließenden Stufe der Förderschule Geistige Entwicklung wurden in zwei Bundesländern spezifische Rahmenrichtlinien entwickelt, in Bayern (1990, 2007) und Niedersachsen (1994). Diese stellen hervorragende Impulse dar, um verstärkt die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung als Erwachsene zu fokussieren und pädagogisch aufzubereiten und werden deshalb nach einem Gesamtüberblick über die verwendeten Richtlinien in allen Bundesländern genauer betrachtet.

2.3.1 Darstellung der Rahmenrichtlinien nach Bundesländern

In einem ersten Schritt wird in einer zusammenfassenden Tabelle ein Überblick über die in Deutschland verwendeten Rahmenrichtlinien für die sonderpädagogische Praxis in der abschließenden Schulstufe gegeben (s. Tabelle 2). Die aktuelle Bezeichnung für die Stufe wird in der zweiten Spalte genannt. In der dritten Spalte der Tabelle werden die gültigen Lehrpläne der Bundesländer aufgeführt. Es wird kenntlich gemacht, (a) wenn ein Bundesland die Lehrpläne eines anderen Bundeslandes übernommen hat, (b) wenn Bundesländer gemeinsame Lehrpläne erarbeitet haben oder (c) eine Aktualisierung der Lehrpläne in Arbeit ist. Zu be-

⁴³ Die Bundesländer benutzen für Rahmenrichtlinien auch die Begriffe Lehrplan, Bildungsplan, Rahmenlehrplan oder Richtlinien.

merken ist, dass die Bezeichnung für die abschließende Schulstufe nicht immer mit dem jeweiligen Konzept übereinstimmt. So wählt Thüringen beispielsweise die Bezeichnung ‚Werkstufe‘, arbeitet jedoch nach der Abschlussstufenkonzeption aus Niedersachsen. Deshalb wird in einer Übersichtsgraphik deutlich gemacht, nach welchen Konzeptionen die Bundesländer für die abschließende Schulstufe arbeiten (s. Abbildung 1). Im zweiten Schritt werden die Rahmenrichtlinien für die abschließende Schulstufe der Bundesländer nach alphabetischer Reihenfolge kurz vorgestellt. Anschließend werden diese in einem dritten Schritt anhand folgender drei Kriterien analysiert: (1) Anerkennung des Erwachsenenstatus, (2) erwachsenpädagogische Ausrichtung sowie (3) Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Ziel ist, die Angaben der Lehrkräfte im empirischen Teil dieser Arbeit bezüglich der von ihnen zugrundegelegten Leitlinien einordnen zu können.

Die Ausgestaltung des Unterrichts in der abschließenden Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung ist geprägt von der Werkstufenkonzeption, wie sie das Bundesland Bayern sowie die Bundesvereinigung Lebenshilfe Anfang der 80er Jahre entwickelt haben (Jacobs 2003, 383; Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 4). Diese galt damals als Vorreiter für die Arbeit in der abschließenden Schulstufe in Förderschulen Geistige Entwicklung und wurde annähernd bundesweit übernommen (s. Abbildung 1). Die konzeptionelle Orientierung schlägt sich auch in der weitgehenden Übernahme der Bezeichnung ‚Werkstufe‘ und aktuell der Bezeichnung ‚Berufsschulstufe‘ für die abschließende Schulstufe in den Förderschulen Geistige Entwicklung in den Bundesländern nieder. So arbeiten zurzeit zwölf Bundesländer nach der bayrischen Werkstufen-/Berufsschulstufenkonzeption. Nur Niedersachsen und Thüringen orientieren ihre sonderpädagogische Arbeit in der abschließenden Schulstufe an der Abschlussstufenkonzeption aus Niedersachsen, die stärker im allgemeinbildenden Bereich verortet ist. Aktuell heißt die Abschlussstufe in Niedersachsen ‚Sekundarstufe II‘.

Tabelle 2: Die Lehrpläne für die abschließende Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung im landesweiten Überblick

Bundesland	Bezeichnung	Lehrplan, Erscheinungsjahr
Baden-Württemberg	Berufsschulstufe	Bildungsplan. Schule für Geistigbehinderte 2009
Bayern	Berufsschulstufe	Lehrplan für die Berufsschulstufe – Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 2007
Berlin Brandenburg	Abschlussstufe bzw. Werkstufe	Rahmenlehrplan „für die berufsqualifizierende Lehrgänge, die auch als Abschlussstufe an den Förderzentren angeboten werden können“ sind in Arbeit ⁴⁴
Bremen	Sekundarstufe II	Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II 2002
Hamburg	Werkstufe	Lehrplan der Schule für Geistigbehinderte 1992, Richtlinien für die Erziehung und Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte 1990
Hessen	Werkstufe	Schule für Praktisch Bildbare (Sonderschule) 1983, Aktualisierung in Arbeit ⁴⁵
Mecklenburg-Vorpommern	Abschlussstufe	Der Lehrplan Berufsschulstufe des Freistaates Bayern gilt auch in Mecklenburg-Vorpommern ⁴⁶
Niedersachsen	Sekundarstufe II	Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Abschlussstufe 1994
Nordrhein-Westfalen	Berufspraxisstufe	Richtlinien Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) 1980, Aktualisierung im Rahmen des Inklusionsplanes geplant ⁴⁷
Rheinland-Pfalz	Werkstufe	Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung 2001 inhaltlich identisch mit
Saarland		Lehrplan Schule für Geistigbehinderte. Gesamtausgabe 2004
Sachsen	Werkstufe	Schule für geistige Behinderte 1998
Sachsen-Anhalt	Berufsschulstufe	Gemäß RdErl. des MK vom 23.6.2010 gelten die Rahmenrichtlinien der Berufsschulstufe des Freistaates Bayern auch in Sachsen-Anhalt
Schleswig-Holstein	Sonderpäd. Förderung in Werkstufe, Sek. II, Berufsbildungszentren	Lehrplan Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen. Sonderpädagogische Förderung (2002)
Thüringen	Werkstufe	Vorläufiger Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte. Gesamtunterricht in der Werkstufe 1998

⁴⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Email vom 24.02.2012)

⁴⁵ Hessisches Kultusministerium (Email vom 22.02.2012)

⁴⁶ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Email vom 27.02.2012)

⁴⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Brief vom 31.01.2012)

Abbildung 1: Die verwendeten Konzeptionen für die abschließende Schulstufe in der Förderschule Geistige Entwicklung nach Bundesländern



Das Bundesland Baden-Württemberg legt 2009 als aktuelle Überarbeitung einen gemeinsamen Bildungsplan für die „Schule für Geistigbehinderte“ vor, dieser gilt für Grund- und Hauptstufe und schließt die „Berufsschulstufe“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009) ein. Darin positioniert sich die Schule für Geistigbehinderte selbstbewusst als ein qualitativ hochwertiger Förderort für diese Schülerschaft. Dies unterstreicht das Design des Bildungsplanes, der mit durchgängig ansprechenden professionellen schwarz-weiß Fotografien von Schülerinnen und Schüler im Lebensraum Schule gestaltet wurde. Die Berufsschulstufe verbleibt in der Konzeption im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte, beinhaltet jedoch für die Berufsschulstufe zukunftsweisende Themen. Aspekte der persönlichen Zukunftsplanung werden aufgegriffen. Die zukünftige Lebenssituation wird nicht nur schwerpunktmäßig in der beruflichen Eingliederung sondern auch bezüglich der künftigen Wohnsituation gesehen (ebd., 18). Für eine Berufsperspektive werden außerschulische Partner einbezogen. Insgesamt verbleibt Baden-Württemberg damit in einem exklusiven Bildungssystem, wohl aber konzeptionell fortschrittlich aufgestellt. Orientierung für die sonderpädagogische Praxis bietet daneben das umfangreiche Material von Küchler (2009): „Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung“, das in Baden-Württemberg entwickelt wurde.

Das Land Bayern arbeitet derzeit mit einem „Lehrplan für die Berufsschulstufe – Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ von 2007 (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007). Im Anhang des Lehrplanes werden Materialien und ergänzende Hinweise geboten, weitere Inhalte werden zudem auf der Internetplattform „BerufsSchulStufe-Netzwerkstufe“ bereit gestellt. Dem vorangegangen war der Lehrplan für die Werkstufe der Förderschule Geistige Entwicklung, der wesentlich mit der Durchführung des Modellversuchs Werkstufe des Bundeslandes Bayern von 1980 bis 85 vorangetrieben wurde. Der Modellversuch wurde in Kooperation mit den Ländern Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg durchgeführt. Letzteres legte 1972 den ersten Entwurf eines Lehrplans für eine Werkstufe vor, der auch in bayrischen Schulen Verwendung fand und als erste Orientierung diente (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 5). Da in allen Ländern zu diesem Zeitpunkt Bestrebungen bestanden, die Werkstufe zu einer Einrichtung der beruflichen Grundbildung zu machen, kam dem Modellversuch überregionale Bedeutung zu (ebd., 8). Dieser erwuchs aus der damaligen Erfahrung, dass der Übergang von Schule in einen nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten organisierten Betrieb – in der Regel die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) – für die jugendlichen Schulabgänger zu unvermittelt verlief. Die Jugendlichen waren nicht oder nur unzureichend auf den neuen Lebensbereich Arbeit und Beruf vorbereitet (ebd., 16). Im Verlauf des Modellversuchs wurde neben der Vorbereitung auf das Arbeitsleben zunehmend den übrigen Lebensbereichen Wohnen, Freizeit, Öffentlichkeit und Partnerschaft Gewicht verliehen (ebd., 9), so dass für den Lehrplan schließlich fünf Lernbereiche ausgewiesen wurden, die den fünf Lebensbereichen entsprachen: Arbeit und Beruf, Freizeit, Wohnen, Partnerschaft und Öffentlichkeit. Der Lehrplan trat 1989 in Kraft. Der Bildungsauftrag der Werkstufe zielte auf die Gesamtpersönlichkeit des Schülers, wobei jedoch der „Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in der Werkstufe [...] in einer elementaren beruflichen Vorbereitung“ lag (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 25). Die Werkstufe sollte eine breite Grundlage für die weiterführende und arbeitsplatzbezogene fachliche Ausbildung in der WfbM bilden (ebd., 26). Die aktuelle Überarbeitung der bayrischen Werkstufenkonzeption trägt die Bezeichnung „Berufsschulstufe“ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007). Begründet wird diese Namensentscheidung u.a. damit, dass hier die Berufsschulpflicht von Förderschülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung abgeleistet werden kann (ebd., 8). Gleichzeitig wird die Konzeption des Lehrplanes Berufsschulstufe verstärkt lebensweltlich ausgerichtet und sieht eine umfassende Vorbereitung auf vielfältige nachschulische Lebenswelten vor (Lernen konkret 2008). Dworschak (2008a, 21) stellt dar, dass in den bayrischen Werkstufen die Vorbereitung der Schüler im Bereich Wohnen entgegen der Vorbereitung im Bereich Arbeit „weitaus weniger verbreitet“ war. Im neuen Berufsschulstufenlehrplan nimmt das Wohntraining in einer Lehrwohnung eine zentrale Stellung ein (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 47f). Die in der Werkstufenkonzeption benannten Lebensbereiche werden zudem um den Lernbereich Mobilität ergänzt, der als „Schlüssel für Selbstbestimmung, Persönlichkeitserfahrung und gesellschaftliche Integration“ (ebd., 41) verstanden wird. Darüber hinaus wird der Lernbereich Partnerschaft erweitert und als Lernbereich „Persönlichkeit und soziale Beziehungen“ (ebd., 29-40) eingerichtet, der neben dem Thema Sexualität die Themen Identität, soziale Beziehungen, Gesundheit und Suchtprävention enthält. Im Rahmen dieses Lernbereiches nimmt die Lebenswegplanung eine prominente Rolle ein, die sich an der Persönlichen Zukunftsplanung orientiert (ebd., 30f). Für die Überarbeitung der Werkstufenkonzeption wurde eine empirische Erhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch das Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006) durchgeführt. Diese umfasste alle Förderzentren des Bundeslandes und wurde in Form eines Fragebogens an die Schulleitung sowie Klassenleiter in der Werkstufe erhoben. Erfasst wurden 88 Förderzentren Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit 216 Klassen und 3076 Schülerinnen und Schülern (ebd., 4). Ein Ergebnis dieser Erhebung war beispielsweise eine außerordentlich geringe Mobilität der Schülerinnen und Schüler (ebd., 7), so dass der Mobi-

lität im neuen bayerischen Lehrplan ein eigener Lernbereich zugewiesen wurde. Empirische Erhebungen durchzuführen und deren Interpretation zu nutzen, erweist sich für alle Schularten „als wichtiger Impulsgeber zu innerer Schulentwicklung und zu Sicherung von Schulqualität“ (ebd., 3). Das bayrische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung kommt seiner Aufgabe zur Sicherung der Bildungsqualität vorbildlich nach. Zudem liefert es fortlaufend Materialien zur Orientierung für die sonderpädagogische Arbeit im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beispielsweise für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler⁴⁸ oder für den Übergang Förderschule - Beruf⁴⁹.

Für die Länder Berlin und Brandenburg steht für die abschließende Schulstufe zurzeit kein Lehrplan zur Verfügung. Die Länder arbeiten an einem gemeinsamen Rahmenlehrplan „für die berufsqualifizierende Lehrgänge, die auch als Abschlussstufe an den Förderzentren angeboten werden können“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2012). Auch ist eine Namensgebung noch nicht entschieden. Aktuell nennt die Senatsverwaltung sowohl den Begriff Abschluss- als auch Werkstufe.

Das Bundesland Bremen hat einen Rahmenplan „Sonderpädagogische Förderung“ für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I und II entwickelt (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2002). Für die sonderpädagogische Förderung im kooperativen bzw. gemeinsamen Unterricht gilt:

„Erziehung und Unterricht wird in Bremen grundsätzlich in kooperativer Form gemeinsam mit jahrgangentsprechenden Klassen der zugeordneten allgemeinen Schule für die Klassen der Schulen für Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung und Bildungsgang für Geistigbehinderte mit dem Auftrag, den Unterricht für alle Kinder so weit wie möglich gemeinsam zu gestalten, durchgeführt.“ (Ebd., 49)

Der Rahmenplan „Sonderpädagogische Förderung“ gilt für alle Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Er legt die curriculare Gestaltung der Fördermaßnahmen in der jeweiligen Schule fest und beschreibt die Förderschwerpunkte, wobei er bei der Erstellung von Förderplänen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler durch die Rahmenpläne der Fächer ergänzt wird. Damit werden die Lehrpläne eng verzahnt:

„In der inhaltlichen Ausgestaltung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen werden die jeweiligen Fachrahmenpläne eng verzahnt mit dem Rahmenplan ‚Sonderpädagogische Förderung‘. Die notwendige enge Kooperation zwischen den Lehrkräften der allgemeinen Schule und den Sonderpädagogen wird in dieser Verzahnung deutlich.“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2002, 4)

Die sonderpädagogische Förderung in der Sekundarstufe II ist verzahnt mit den berufsbildenden Lehrplänen. Dabei wird die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Beschäftigungs- und Arbeitswelt und in das Erwachsenenleben individuell gestaltet. Um dies zu gewährleisten, wird Folgendes angestrebt:

„[...] eine enge Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern, der Arbeitsverwaltung, den Betrieben, den Werkstätten für Behinderte, den Berufsschulen und ggf. anderen Einrichtungen, die sich der Aufgabe der Eingliederung der Jugendlichen annehmen, notwendig. Die sonderpädagogische Förderung zielt auf eine breit angelegte praxisorientierte beschäftigungs- und ggf. berufsorientierende Bildung ab. Kooperationsformen mit Berufsschulen können dies fördern.“ (Ebd., 50f)

⁴⁸ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1993): Schritte ins Leben. Handreichung für Erziehung, Unterricht und Förderung schwer geistigbehinderter Schüler

⁴⁹ Zentrum Bayern Familie und Soziales im Auftrag des StMAS und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) im Auftrag des StMUK (2010): Leitfaden Übergang Förderschule - Beruf. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Zudem hat Bremen für den Lehrplan ‚Sonderpädagogische Förderung‘ den Entwicklungsbereich ‚Personale und soziale Identität‘ (ebd., 22-24) formuliert, der u.a. die erschwerte Identitätsentwicklung unter den Bedingungen einer Behinderung thematisiert.

Hamburg arbeitet nach dem ‚Lehrplan der Schule für Geistigbehinderte‘ (Freie und Hansestadt Hamburg 1992) sowie den Richtlinien für die Erziehung und Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Freie und Hansestadt Hamburg 1990). Der Lehrplan entspricht - bis auf methodische Hinweise und Materialien - im Wortlaut dem bayrischen Lehrplan für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte von 1982 (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München). Derzeit sind ergänzende Richtlinien für die sonderpädagogische Förderung für die Bildungspläne der Grundschulen gültig. Richtlinien für Stadtteilschulen und Gymnasien sind in Arbeit.⁵⁰

Hessen arbeitet nach dem Lehrplan ‚Schule für Praktisch Bildbare (Sonderschule)‘ von 1983 (Der Hessische Kultusminister), der für die Aufnahme- und Beobachtungsstufe, Grund-, Mittel-, Haupt- und Werkstufe gilt. Eine Aktualisierung ist zurzeit in Arbeit.⁵¹

Das Land Mecklenburg-Vorpommern arbeitet auf der Grundlage des neuen Lehrplans der Berufsschulstufe des Freistaates Bayern. In den Richtlinien für die ‚Schule zur individuellen Lebensbewältigung‘ verwendet Mecklenburg-Vorpommern allerdings die Bezeichnung ‚Abschlussstufe‘.⁵²

Niedersachsen arbeitet zurzeit auf der Grundlage der ‚Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Abschlussstufe‘ (Niedersächsisches Kultusministerium 1994), verwendet jedoch den Begriff der ‚Sekundarstufe II‘⁵³. Der Lehrplan wurde Anfang der 90er Jahre gesondert für die abschließende Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung erarbeitet. Ein grundlegendes Merkmal der niedersächsischen Konzeption liegt in einer ausschließlichen Zuordnung der Abschlussstufe zum Bereich der Allgemeinbildung. Dies drückt sich auch in der Wahl der Bezeichnung ‚Abschlussstufe‘ aus. Erziehung und Unterricht zielen auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, indem das ‚Hineinwachsen der Jugendlichen in die Erwachsenenwelt unterstützt wird [und] die Jugendlichen auf die Lebenssituationen vorbereitet werden, in die sie als handelnde und erlebende Erwachsene gestellt sein werden‘ (ebd., 5). Der Abschlussstufe wird eine ‚Brückenfunktion zwischen Kindheit und Erwachsenenleben‘ (ebd.) zugewiesen, die sich in den Lernbereichen Ich-Erfahrung, Wohnen, Freizeit, Arbeit und Beruf, Öffentlichkeit und Umwelt/Umweltschutz konkretisiert. Der Lernbereich Ich-Erfahrung nimmt in der Konzeption ‚eine Priorität‘ (ebd., 8) ein, hier wird explizit ‚das Erwachsenwerden thematisiert‘ (ebd., 10). Die inhaltliche Aufbereitung der Lernziele orientiert sich dabei an der Ganzheitlichkeit und dem Prozesscharakter der Phase des Erwachsenwerdens für die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen mit Behinderung. Neben der Zunahme an persönlicher Bewusstheit, Selbständigkeit und Individualität kommt der Zunahme von Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eine Bedeutung zu. Diese werden als Lernziele explizit ausgewiesen: ‚Sich entscheiden und mitbestimmen können [...] im privaten Bereich [...] im öffentlichen Bereich‘ (ebd., 11). Im Rahmen der Zunahme von Individualität finden sich Lernziele, wie ‚sich gegen Überbehütung und Fremdbestimmung wehren‘ (ebd., 24). Damit ist das Lernziel ‚Selbstbestimmung‘ konkret formuliert. Die Autoren betonen, dass der Besuch der Abschlussstufe nicht den Berufsschulunterricht bzw. die berufliche Förderung in der Werkstatt für behinderte Menschen oder anderen Einrichtungen ersetzt (ebd., 6). Der

⁵⁰ Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Email vom 10.05.2012)

⁵¹ Hessisches Kultusministerium (Email vom 22.02.2012)

⁵² Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Email vom 22.02.2012)

⁵³ Niedersächsisches Kultusministerium (Email vom 21.02.2012)

Lernbereich Umwelt/Umweltschutz und die Priorität des Lernbereiches Ich-Erfahrung sind eine Schwerpunktsetzung der niedersächsischen Richtlinien Abschlusstufe. Im Vergleich zur bayrischen Werkstufenkonzeption (1990) gibt es drei wesentliche Unterschiede: (1) Der Lernbereich Arbeit und Beruf bildet keinen Schwerpunkt; (2) Schwerpunkt ist der Lernbereich Ich-Erfahrung, und (3) die Lernbereiche sind ausführlicher und insgesamt breiter angelegt (Middeke 1998a, 4). Für den Lernbereich Arbeit und Beruf vermerkt die niedersächsische Konzeption, dass Betriebspraktika nicht nur in der WfbM stattfinden sollen, sondern auch in Betrieben der Privatwirtschaft, in öffentlichen Institutionen oder in Haushalten (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 94). Ziel dabei ist, die Vor- und Nachteile eines „geschützten“ (ebd., 96) Arbeitsplatzes für die eigene Berufsperspektive kennen zu lernen.

Nordrhein-Westfalen, das Bundesland in dem die vorliegende Studie durchgeführt wurde, hat bezüglich der Lehrplanentwicklung eine katastrophale Bilanz. Die „Richtlinien Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)“ sind aus dem Jahr 1980 (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen) und gelten für Vor- und Unterstufe, Mittel-, Ober- und Werkstufe. Sie greifen für die Werkstufe den Aspekt Arbeit und Beruf gesondert auf. In den vergangenen 33 Jahren wurden sie nicht überarbeitet und sind formal „derzeit noch gültig“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012). Die nordrhein-westfälischen Richtlinien sind im Wortlaut ein Originalabdruck der „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)“ der KMK von 1979. Die Werkstufe in Nordrhein-Westfalen wurde kurioser Weise 2006 in „Berufspraxisstufe“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006, 33) ‚umgetauft‘. Diese Bezeichnung steht isoliert in der gesamten Bildungslandschaft der Förderschulen Geistige Entwicklung. Zudem wurde keine inhaltliche Konzeption mitgeliefert. Und dies schon im Jahr 2006. Heute, sieben Jahre später, liegt immer noch keine Konzeption vor. Darüber hinaus wurden zwar alle Schulen angehalten, Schulprogramme zu entwickeln, in denen jede Schule laut § 3 (2) des Schulgesetzes „auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit“ (Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen 2005) festlegt und regelmäßig fortschreibt. Inwieweit diese Schulprogramme wissenschaftlichen Standards genügen und handlungsleitende Orientierung für die Lehrkräfte bieten, prüft die vorliegende Studie. Aktuell ist eine Überarbeitung der allgemeinen Richtlinien der Schule für Geistigbehinderte im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems „geplant“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012).⁵⁴

Die „Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung“ des Landes Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001) sowie Saarland (Ministerium für Bildung Kultur und Wissenschaft Saarland 2004) sind zugleich „Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung“, die an anderen Förderorten beschult werden. Genannt werden hier andere Sonderschulformen, Förderzentren, Krankenhaus- und Hausunterricht sowie andere Schularten, wie die Grundschule, Schulen der Sekundarstufe I sowie die Berufsbildenden Schule (Sekundarstufe II). In derartigen Fällen ist vor allem deren Lehrplan verbindlich. Die Richtlinien werden dann in dem Maße angewendet, wie sie mit den entsprechenden Vorgaben dieser Schularten übereinstimmen (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 1). Damit wurden Möglichkeiten zur verstärkten Kooperation und Durchlässigkeit der Schulen für Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf Geistige Entwicklung im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems ge-

⁵⁴ Eine Abfrage in der Abgabewoche der vorliegenden Arbeit ergab, dass weiterhin keine neuen Richtlinien für die Förderschule Geistige Entwicklung für NRW vorliegen (http://www.schulwelt.de/foerderschule_richtlinien_sonstiges.html vom 02.05.2013).

schaffen. In den „Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung“ ist die Werkstufe in den Aktivitätsbereichen integriert. Der Lehrplan spricht durchgängig von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Aktivitätsbereiche Arbeit und Beruf, Freizeit und Lebensgestaltung (Freizeit, Öffentlichkeit, Wohnen, Partnerschaft), Haushalt, Ich und Andere sowie Welterschließung (z.B. Dienstleistungen und Öffentliche Versorgung) greifen jeweils spezifische Lerninhalte der Werkstufe auf. Der Begriff ‚Aktivitätsbereich‘ wurde gewählt, „um den Blick auf das Handeln des Schülers (als Akteur seiner Entwicklung) zu lenken“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 51). Die abschließende Schulstufe ist hier gemäß der bayrischen Werkstufenkonzeption mit dem Schwerpunkt auf eine berufsvorbereitende Bildung angelegt:

„Die *Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung* ist die einzige Sonderschulform, die berufsvorbereitende Lernangebote im Rahmen einer besonderen Stufe, der Werkstufe, integriert.“ (Ebd., 36, Hervorheb. im Original)

Im Rahmen dieser berufsvorbereitenden Lernangebote eignen sich die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten sowie Schlüsselqualifikationen und eine angemessene Arbeitshaltung in mehreren Berufsfeldern an. Damit liegt der Schwerpunkt auf der beruflichen Grundbildung. Rheinland-Pfalz formuliert als Berufsperspektive für die Förderschülerinnen und -schüler „eine spätere berufliche Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte, in der Tagesförderstätte oder, wenn möglich, in einem geeigneten Betrieb des ersten Arbeitsmarktes“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 36) und führt aus:

„Neuere Unterstützungsangebote bei der Platzierung von Abschlusschülerinnen und -schülern der *Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung*, wie sie durch Integrationsfachdienste und Arbeitsassistenzen im Zusammenhang mit Integrationsfirmen und unterstützter Beschäftigung entwickelt werden, sollen mit Blick auf eine Beratung bei der weitergehenden Berufs- und Lebenswegplanung dieser Schüler berücksichtigt werden.“ (Ebd., 57, Hervorheb. im Original)

Erst darüber hinaus werden Lernanlässe geschaffen, die es den jungen Menschen ermöglichen, sich mit den Anforderungen des Erwachsenenlebens – insbesondere Wohnen, Freizeit und Partnerschaft – auseinanderzusetzen zu können, um so auf die Bewältigung künftiger Lebenssituationen und eine eigenständige Lebensführung vorbereitet zu sein (ebd., 36). Rheinland-Pfalz stellt umfassendes Material zu neuen Ansätze der Werkstufenarbeit in der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung bereit (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2004a; 2004b).

Sachsen erarbeitete 1998 einen „Lehrplan Schule für geistige Behinderte“, der für die Unter-, Mittel-, Ober- und Werkstufe gilt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1998, 215). Schülerinnen und Schüler, die in einem Lernbereich überdurchschnittlich gute Leistungen zeigen, können nach Teilen eines Fachlehrplanes der Förderschulen für Lernbehinderte unterrichtet werden (ebd., 6). Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist in Berufsbildenden Förderschulen⁵⁵ oder Berufsvorbereitenden Lehrgängen⁵⁶ möglich. Sie erfolgt jedoch in der Regel in der Werkstufe⁵⁷.

In Sachsen-Anhalt gelten gemäß RdErl. des MK vom 23.6.2010 auch die Rahmenrichtlinien des Freistaates Bayern (Bildungsserver Sachsen-Anhalt 2012). Zusätzlich liegt eine „Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung in Sachsen-Anhalt. Richtlinien. Grundsätze. Handreichungen“ (Kultusministerium Sachsen-

⁵⁵ Staatsministerium für Kultus und Sport Sachsen 2012

⁵⁶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Lehrplan Berufsvorbereitungsjahr. Berufsbezogener Bereich

⁵⁷ Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Email vom 27.02.2012)

Anhalt 2011) vor. Besonders hervorzuheben ist, dass Sachsen-Anhalt seit dem 01.08.2011 vier konzeptionelle Helferausbildungen für junge Erwachsene mit Behinderungen für berufliche Bildungseinrichtungen herausgegeben hat. Diese gelten vier Jahre zur Probe und wurden für die Berufe Gartenbaufachwerker/in (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2011a), Hauswirtschaftshelfer/in (2011b), Holzbearbeiter/in (2011c) sowie Metallbearbeiter/in (2011d) entwickelt. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe (1999a, 28–49) versucht seit langem, Helferausbildungen für Menschen mit geistiger Behinderung als anerkanntes Ausbildungskonzept konzeptionell und flächendeckend anzubieten. Eine Kopplung dieser Ausbildungen an die Berufsschulen in Sachsen-Anhalt ist ein zukunftsweisender Beitrag zur inklusiven Berufsbildung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Schleswig-Holstein hat 2002 einen Lehrplan „Sonderpädagogische Förderung“ für Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen herausgegeben (Ministerium für Bildung, Wissenschaft Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002b). Die Lehrpläne Schleswig-Holsteins sind an einer „gemeinsamen Grundbildung“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997c, 3) für alle Schularten und für alle Schülerinnen und Schüler ausgerichtet:

„Ihr Ziel ist es, alle zur Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft zu befähigen. In dieses Konzept eingeschlossen ist ein Verständnis von Grundbildung als vielseitiger Bildung in allen Dimensionen menschlicher Interessen und Möglichkeiten. Danach ist es Ziel von Grundbildung, allen zur Entfaltung ihrer geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten, ihrer individuellen Begabungen und Neigungen zu verhelfen.“ (Ebd., 7)

Der Lehrplan „Sonderpädagogische Förderung“ orientiert sich deshalb an denselben Leitthemen wie die entsprechenden Lehrpläne der Grundschule (ebd.) und Sekundarstufe I (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997b). Die Arbeit an Leitthemen soll der Vermittlung isolierten Wissens entgegen wirken und es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, den Sinn des zu Lernenden zu erfassen. Diese Leitthemen sind auch für die Sonderschulen verbindlich:

„Die im Lehrplan Grundschule [...] bereitgestellten vierzehn Leitthemen werden für die Sekundarstufe I durch sechs weitere Leitthemen ergänzt. Die Erarbeitung der zwanzig Leitthemen, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf alle Klassen-/Schulstufen verteilen, ist für den Unterricht in Sonderschulen verbindlich.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002b, 13)

Daneben wird im Lehrplan Sonderpädagogik auf „Fachliche Konkretionen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002b, 17) für beispielsweise Religion, Deutsch, Mathematik oder Sport verwiesen. Die individuelle Lernausgangslage der Schülerin / des Schülers macht eine Passung notwendig, so dass die ‚Fachlichen Konkretionen‘ unter Berücksichtigung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts verändert werden:

„Für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern - nach der Ordnung für Sonderpädagogik (OSP) - sind die Lehrpläne in der Differenzierung umzusetzen, die eine individuelle Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler ermöglicht.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997a, 9)

Die ‚Fachlichen Konkretionen‘ für die Sekundarstufe I sowie die Lehrpläne für die Sekundarstufe II gelten für alle Schularten (s. z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997a; 2002a). Das Förderzentrum Geistige Entwicklung in Schleswig-Holstein hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu unterstützen und in ihrer Schullaufbahn sowohl an den allgemeinen und beruflichen Schulen

als auch am Förderzentrum selbst zu fördern. Die Konzeption strebt eine Vernetzung mit den Berufsbildungswerken an. In Schleswig-Holstein übernimmt die Werkstufe des Förderzentrums Geistige Entwicklung den beruflichen Bildungsauftrag nur dann, wenn die Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich geistiger Entwicklung nicht integrativ an einem Berufsbildungszentrum unterrichtet werden (Landesregierung Schleswig-Holstein 2012). Schleswig-Holstein sieht die Möglichkeit der Sonderpädagogischen Förderung dieser Schülergruppe in Regionalen Berufsbildungszentren (Landesregierung Schleswig-Holstein 2007) explizit vor. Das Förderzentrum erfüllt neben seinen Aufgabenfeldern Diagnostik, Prävention und Integration auch den „Unterricht im eigenen Haus“ (Landesregierung Schleswig-Holstein 2012). Es umfasst vier Schulstufen, die Unter-, Mittel- und Oberstufe und im Regelfall eine Werkstufe. In dem Falle der Förderung im ‚eigenen Haus‘ wird die berufsvorbereitende Orientierung u.a. geleistet durch das Kennenlernen der WfbM als „ein mögliches Zentrum für Arbeit und Beruf“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002b, 114). Die Schwerpunkte des Bildungsangebotes der schleswig-holsteinischen Werkstufe stellen die Orientierung in der Berufswelt, die Vorbereitung auf das Arbeitsleben und die berufliche Grundbildung dar. Weitere inhaltliche Bereiche sind Freizeit, Wohnen, Partnerschaft und Sexualität, Gesundheit und Ernährung, Öffentlichkeit, Teilnahme am Verkehr, Medienerziehung und Weiterbildung (ebd.), wie sie in den Leitthemen und im „Konzept der Grundbildung für alle Schularten“ (ebd., 9) ausgeführt werden. Die Bildungsangebote ähneln damit den Lebens- und Lernbereichen der bayrischen und niedersächsischen Konzeptionen, setzen jedoch mit Gesundheit und Ernährung sowie Medienerziehung und Weiterbildung eigene Schwerpunkte. Zudem hat Schleswig-Holstein für den ‚Sonderpädagogischen Lehrplan‘ entwicklungsorientierte Lernbereiche wie „Personale und soziale Identität“ (ebd., 57–62) formuliert. Dieser Entwicklungsbereich entspricht in seiner Ausgestaltung den Inhalten des Lernbereichs „Ich-Erfahrung“ der niedersächsischen Abschlussstufenrichtlinien (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 10f). Thematisiert wird u.a. die Identitätsentwicklung. Als Beispiele für Krisen und Brüche in der Identitätsentwicklung werden dabei Veränderungen genannt wie beim Übergang in unterschiedlichen Lebensabschnitten, beim Wechsel eines Kulturkreises, durch Schicksalsschläge oder auch durch die offizielle Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002b, 60). Die Identitätsarbeit erlangt im schulischen Rahmen damit didaktische Relevanz und entspricht einem umfassenden Bildungs- und Sozialisationsbegriff von Schule. Schleswig-Holstein hat mit seinem verbindlichen Konzept der „gemeinsamen Grundbildung“ schon auf der Ebene der Lehrpläne eine Grundlage für ein inklusives Bildungssystem geschaffen, das seinesgleichen in Deutschland sucht. Die Arbeit an Leitthemen ermöglicht es zudem konzeptionell, Schülerinnen und Schülern mit schwersten Behinderungen einzubeziehen. Diese inklusive Lehrplankonzeption sollte im Zuge der Überarbeitung der Lehrpläne der Länder in Folge eines von der BRK geforderten inklusiven Bildungssystems Pflichtlektüre sein. Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Sekundarstufe II erfolgt in Schleswig-Holstein zum einen in Berufsförderwerken und zum anderen in der Werkstufe des ‚Förderzentrums Geistige Entwicklung‘. Im Rahmen dieser Arbeit ist keine Analyse und Bewertung dieser beiden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Wahrnehmung durch die Schülerschaft insbesondere hinsichtlich des Schweregrades der Behinderung oder Anschlussmöglichkeiten im Übergang zum Beruf möglich. Für eine Weiterentwicklung der abschließenden Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung liegen damit – wenn auch länderspezifische - Erfahrungen vor, die eine quantitative und qualitative Analyse im Sinne einer wissenschaftlichen Forschung möglich machen und weitere Forschungsnotwendigkeiten aufzeigen.

Thüringen hat im Bildungsgang zur individuellen Lebensentwicklung 1998 einen „Vorläufigen Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte. Gesamtunterricht in der Werkstufe“ (Thüringer Kultusministerium

1998b) herausgegeben. Dieser gründet auf der „Pädagogische Grundlegung“ des Lehrplans für die Förderschule für Geistigbehinderte: Leben und Lernen in der Förderschule für Schüler mit geistiger Behinderung (Thüringer Kultusministerium 1998c). Daneben stehen die Fachlehrpläne für Ethik (Thüringer Kultusministerium 1998a) und Sport (Thüringer Kultusministerium 1998d) zur Verfügung. Der Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte, Gesamtunterricht in der Werkstufe, gleicht in weiten Teilen im Wortlaut den Niedersächsischen Richtlinien für die Abschlussstufe. Jedoch verwendet Thüringen die Bezeichnung ‚Werkstufe‘.

2.3.2 Bewertung der Rahmenrichtlinien im Hinblick auf die schulische Begleitung des Prozesses des Erwachsenwerdens und der allgemeinen Erziehungsziele

Lehrpläne werden von Menschen entwickelt, die den gesellschaftlichen Diskurs interpretieren und politisch aushandeln. Selten wird diese Interpretationsleistung derart offengelegt wie in den Richtlinien von Rheinland-Pfalz:

„Die vorliegenden Ausführungen sind Ergebnis eines lebhaften Gedankenaustausches von Menschen, die sich in einer Kommission zusammengefunden haben. Sie können nur eine ‚Momentaufnahme‘ von Schule sein, die die gleichen Personen im Laufe der Jahre vielleicht anders gestalten würden. Lehrplanarbeit spiegelt immer auch den Stand der Forschung und Praxis und bedarf der ständigen Weiterentwicklung.“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 52)

Von einer Lehrplangestaltung erwarte ich jedoch mehr als eine „Momentaufnahme von Schule“. Ein Lehrplan sollte mehr fordern als das, was allgemein Usus ist. Lehrplangestaltung muss stets auch Motor von Entwicklung sein: prospektiv und innovativ – insbesondere unter dem hier thematisierten Aspekt der Zielrichtung des Erwachsenseins. Denn Lehrpläne sind nicht nur eine Planungsgrundlage für Lehrkräfte, sie sind für die Ausführung der täglichen Erziehungs- und Bildungsarbeit „verbindlich“ (Ministerium für Bildung Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 52; 2002b, 13) Sie stellen damit „ein Instrument zur Qualitätssicherung“ (ebd. 2001, 1) schulischer Bildung dar.

Möglichkeiten zur Selbstbestimmung müssen nicht nur in der direkten Interaktion ihre Entfaltung erfahren, sondern auch in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Frühauf 1994, 59). Hierzu zähle ich die Gestaltung des Bildungssystems und die Gestaltung der Lehrpläne. Mittler (1995, 5) erinnert: „Das Prinzip Selbstbestimmung anzuerkennen, ist eine Sache; Selbstbestimmung geschehen zu lassen, eine andere.“ Die konsequente Schaffung und Ausrichtung auf Wahlmöglichkeiten ist ein wichtiges Element. Der Lehrplan – insbesondere in der abschließenden Stufe – muss „erfüllt und durchdrungen“ (ebd., 14) sein von Selbstbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler:

„Je mehr Möglichkeiten der Wahl behinderten Menschen angeboten werden können, desto eher können sie ein selbstbestimmtes Leben führen.“ (Niehoff 1994, 193)

Die Schaffung von Wahlmöglichkeiten auf konzeptioneller Ebene ist damit ein Lackmustest für die Verwirklichung des allgemeinen Erziehungsziels der „Selbstbestimmung in sozialer Integration“. Aus den am Anfang dieses Kapitels dargelegten Bedingungen des Erwachsenwerdens junger Menschen mit geistiger Behinderung ergeben sich Prüfkriterien für eine Ausrichtung der Rahmenrichtlinien an:

- (1) einer Anerkennung des Erwachsenenstatus,
- (2) einem erwachsenenpädagogischen Ansatz in der abschließenden Schulstufe sowie
- (3) einer Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung.

Zu (1): Zunächst muss in den Lehrplänen die Anerkennung des Erwachsenenstatus von volljährigen jungen Menschen mit geistiger Behinderung festgeschrieben werden, und zwar konkret und verbindlich für das Personal, deren Handeln letztlich entscheidet. Dies ist keine Selbstverständlichkeit:

„Erfahrungen haben gezeigt, dass es Lehrern häufig sehr schwer fällt, Schüler, die sie seit vielen Jahren kennen, bei beginnender Volljährigkeit zunehmend als Erwachsene anzusehen und entsprechend zu behandeln.“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 34)

Auch 2007 steht noch im aktuellen bayerischen Berufsschulstufenlehrplan: „Das Erwachsensein von Menschen mit Behinderungen wird nicht selbstverständlich anerkannt.“ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 29) Die Gründe hierfür sind vielfältig. Das Spezifikum in der Pädagogik bei geistiger Behinderung ist die Diskrepanz zwischen dem Erwachsenenstatus der Schülerinnen und Schüler und ihren oftmals noch kindlichen Verhaltensweisen oder ihrem verstärkten Unterstützungsbedarf. Junge Erwachsene mit geistigen Behinderung sind sowohl quantitativ als auch qualitativ einem „extremen Mehr an sozialer Abhängigkeit“ (Hahn 1994, 89) ausgesetzt, womit zwangsläufig eine „Machtfülle im Erziehungsverhältnis“ (ebd., 90) entsteht, mit welcher der Pädagoge verantwortlich umgehen muss. Auch die Übernahme pflegerischer Aufgaben durch Lehrkräfte kann eine Anerkennung des Erwachsenenstatus der Schülerinnen und Schüler behindern. Wimmer (2000, 179) schreibt dem „engen persönlichen Bezug“ zum Schüler als wichtigen Aspekt in der heilpädagogischen schulischen Erziehung eine Verantwortlichkeit zur fehlenden Distanzierung im Erwachsenenalter zu. Die Zuschreibung des Erwachsenenstatus trotz kindlicher Verhaltensweisen und sozialer Abhängigkeit stellt damit eine Herausforderung an die Lehrkräfte im Abschluss-/Berufsschulstufenbereich dar. Wimmer konstatiert im Jahr 2000 für Lehrkräfte in der Werkstufe:

„[...] uns ist gar nicht bewusst geworden, dass wir es nun mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu tun haben. ‚Loslassen können‘, ‚Zumuten‘, ‚Zutrauen‘ und ‚Zugestehen‘ ist nicht nur das häufig zitierte (und sehr verständliche) Problem von Eltern, sondern auch von uns ‚professionellen‘ ErziehernInnen. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, ist doch gerade der enge persönliche Bezug ein wichtiger Aspekt der (schulischen) Förderung. Dennoch gilt es kritisch zu fragen, ob wir wirklich auf dem richtigen Weg sind, um zur ‚Selbstverwirklichung in sozialer Integration‘ (der wesentliche Bildungsauftrag unserer Einrichtungen) beizutragen.“ (Ebd., 179, Hervorheb. im Original)

Die Anerkennung des Erwachsenenstatus der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung wird in der niedersächsischen und den bayerischen Konzeptionen vehement gefordert. So verlangt „Erwachsenenpädagogik als Prinzip“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 7; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 34) von den Lehrkräften „die Bereitschaft, in den Jugendlichen junge Erwachsene zu sehen, auch wenn diese noch kindliche Verhaltensweisen zeigen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 7). Die erwachsen werdenden Schülerinnen und Schüler müssen von ihren Bezugspersonen „gleichsam im Vorgriff als Erwachsene respektiert und behandelt werden“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 34). Richtig erkannt wird:

„Die Identität als Erwachsener hängt aber nicht von bestimmten Fähigkeiten oder Kenntnissen ab, sie ist vielmehr sozial bestimmt und muss zugestanden werden.“ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 9)

Die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler als Erwachsene wird durch das Anerkennen von Entscheidungen und der Übertragung von Verantwortung erreicht (ebd., 12).

Die Rahmenrichtlinien der Abschlussstufe und der Berufsschulstufe tragen der schulischen Begleitung des Prozesses des Erwachsenwerdens der Schülerinnen und Schüler Rechnung. Das gesamte Spektrum des ‚erschweren Prozesses‘ im Erwachsenwerden der Zielgruppe wird pädagogisch aufbereitet. Sie berücksichtigen sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Perspektive. Im Lernbereich Ich-Erfahrung weisen die

Richtlinien der Abschlussstufe Lernziele aus, die das Erwachsenwerden explizit thematisieren, wobei mit den Schülerinnen und Schülern die Rollenübernahme sowie das gesellschaftlich erwartete und erwünschte Verhalten unter Erwachsenen eingeübt werden soll, z.B. Lernziel „mit neuen Rollen leben“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 17). Die Autoren der Rahmenrichtlinien gehen davon aus, dass die Rollenübernahme bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht immer automatisch im Sozialisationsprozess erfolgt, sondern pädagogischer Anleitung bedarf. Sodann wird mit Schülerinnen und Schülern eine „Rollenflexibilität“ (Schatz 2000, 133) sowie „Sozialroutine“ (Thimm 1978a, 246) eingeübt. Der aktuelle Berufsschullehrplan formuliert hierzu das Lernziel „mit Rollen experimentieren“ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 36). Zudem heben die Richtlinien die Themenbereiche Selbstbestimmung und Selbstvertretung hervor und können so in der Tradition amerikanischer Curricula gelesen werden.⁵⁸ In den Rahmenrichtlinien werden die gesellschaftlichen Faktoren in den Lehrzielen zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Leben einbezogen (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 31, 97-106).⁵⁹ Ähnlich konzeptionell aufgestellt ist der aktuelle Berufsschulstufenlehrplan, der mit dem Lernbereich „Persönlichkeit und soziale Beziehungen“ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 29-40) ebenfalls das Erwachsenwerden thematisiert und begleitet. Daneben wird die gesellschaftliche Perspektive im Lernbereich Öffentlichkeit abgedeckt (ebd., 83-91) mit dem Ziel, eine eigenverantwortliche Teilhabe der erwachsenen Schülerinnen und Schüler am öffentlichen Leben zu erreichen.

Zu (2): In Konsequenz der Anerkennung des Erwachsenenstatus volljähriger Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung sollten die Lehrpläne einen erwachsenenpädagogischen Ansatz in der abschließenden Schulstufe festlegen. Dies sollte sich sowohl in Kommunikation und Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern als auch in der Gestaltung des Unterrichts und des schulischen Lebens niederschlagen. Für die Lehrkräfte bedeutet dies „die Verpflichtung, sich im Kommunikationsverhalten und in den Umgangsformen an dem zu orientieren, was unter Erwachsenen wünschenswert und üblich ist“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 7). Dergleichen forderte Nirje (1972, 181) schon vor 40 Jahren:

„In their self-concept and their growing awareness of being adult, they have to be fortified by being treated and met and talked to as adults, and on the level of adults in a horizontal relationship. Thus, the nonimpaired dealing with retarded adults have to play a double role: while having to be aware of the specific demands of the handicap of retardation, they should avoid showing those concerns openly, but must fortify the retarded by meeting them as regular adults.“

Es kann hilfreich sein, sich der Rolle der Lehrkraft in der Erwachsenenpädagogik zu vergegenwärtigen:

„Der ‚Lehrer‘ verfügt zwar über Sachautorität, ist aber *primus inter pares*, gewährt den Lernenden Freiraum für Selbstbestimmung und Mitbestimmung und achtet auf die Selbstverantwortung des Erwachsenen.“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 35)

Aufgrund von kritischen Erfahrungsberichten aus der Praxis erscheint diese Rolle für die Lehrkräfte in der abschließenden Schulstufe jedoch nur schwerlich umsetzbar. Dementsprechend fordert der aktuelle Berufsschulstufenlehrplan bezüglich der Umgangsformen nicht mehr nur die Orientierung an Umgangsformen, die unter Erwachsenen wünschenswert sind, sondern legt die Anrede ‚Sie‘ gegenüber den Schülerinnen und Schülern fest, da dies die Anerkennung der Erwachsenenrolle nach außen hin deutlich macht (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 29). Neben dem veränderten Interaktions- und Kommuni-

⁵⁸ Diese weisen der Brückenfunktion ins Erwachsenenleben eine immense curriculare Bedeutung zu und thematisieren die „Transitional Years: Preparing for Adulthood“ (Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, 351–414) mit Lernbereichen wie „self-determination/self-advocacy“ (ebd., 354).

⁵⁹ Eine Entsprechung findet sich in den amerikanischen Curricula u.a. unter den Aspekten „adult services, advocacy/legal“ oder „community participation“ (Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, 354).

kationsverhalten der Lehrkräfte sollte sich die Unterrichtsgestaltung verstärkt auf die Prinzipien Selbsttätigkeit (Autonomie) und Lebensnähe (Partizipation) ausrichten. Sowohl die Richtlinien der Abschlussstufe als auch die der Berufsschulstufe weisen dabei der Projekt-Orientierung im Unterricht eine zentrale Rolle zu (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 7; Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 13). Darüber hinaus sollte die Organisation des Unterrichts verstärkt durch klassenübergreifende Angebote in Form von Kursen und Projekten organisiert werden (ebd., 16f). Zudem sind die Unterrichtsinhalte erwachsenengerecht aufzuarbeiten. Dies gelingt nicht ohne eine Adaption des didaktischen Materials. Für den Bereich Leseförderung in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung gibt es beispielsweise kein ausreichendes Materialangebot, das erwachsenengemäße Literatur in vereinfachter Sprache anbietet. Nirje (1994, 153) forderte schon 1965 für die schwedischen Bildungseinrichtungen die Erstellung von ausgewählten modernen und klassischen Romanen in vereinfachter Sprache. Er bezeichnete diese als „leicht zu lesende Bücher“ und gründete seinen Vorschlag auf das Ziel, „dass auch geistig Behinderte an der Kultur teilhaben können“ (ebd.). Im Jahr 1993 umfasste diese Bibliothek über 300 Bücher und wurde um eigene Wochenberichte und eine monatliche Zeitung ergänzt, die geistig behinderte Menschen über die wichtigsten Ereignisse und Zusammenhänge informiert (ebd., 154). Die Anwendung von vereinfachter Sprache wird heutzutage europaweit gefordert (Inclusion Europe 2009a; 2009b; 2009c). Goethes Faust im Original und in vereinfachter Sprache als Literatur im integrativen Deutschunterricht sind vielleicht heute keine allzu utopische Vorstellung mehr. Auch für einen Neustart im Leselernprozess für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung fehlt didaktisches Material. Bekannt ist nur das didaktische Material von Manske (1990). Hier müssen Ergänzungen geschaffen werden. Schäfer (2009, 199) zeigt, wie eine subjektbezogene Didaktik für den „lang anhaltenden Leselernprozess“ fruchtbar gemacht werden kann und berichtet von selbstentwickelten Materialien wie einer Eigenfibel.

Zu (3): Rahmenrichtlinien und Lehrpläne sollten die Voraussetzungen schaffen und die Verpflichtung formulieren, junge Menschen mit geistiger Behinderung konsequent zu Selbst- und Mitbestimmung im schulischen und nachschulischen Kontext zu befähigen. Sowohl die Richtlinien der Abschlussstufe als auch die der Berufsschulstufe formulieren Selbstbestimmung und Mitbestimmung als Leitlinie. Der Lehrplan Abschlussstufe formuliert hierzu Lernziele in den Lernbereichen Ich-Erfahrung und Öffentlichkeit (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 11, 98), der Lehrplan Berufsschulstufen in seinen Grundlagen und Leitlinien sowie im Lernbereich Öffentlichkeit (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 12f, 90f). Die Mitbestimmungspraxis für Schülerinnen und Schüler sollte spätestens in der Abschluss- und Berufsschulstufe auch auf Schulgremienebene umgesetzt werden. Ermutigende Ergebnisse wurden hier aus niedersächsischen Abschlussstufen berichtet (Jansen 1998). Rock (1996, 224) betont, dass Menschen mit geistiger Behinderung mehr Erfahrung als andere Menschen darin haben, „nicht beachtet, übergangen, eingeschüchtert und missverstanden zu werden. Dies macht es erforderlich, dass Menschen mit geistiger Behinderung besonders ermutigt werden, sich zu äußern, und dass ihre Meinung aktiv gesucht wird“. Für die Schule bedeutet dies, dass die Einrichtung von Schülervertretungen an Förderschulen Geistige Entwicklung verbindlich umgesetzt werden muss (Rock 1996, 231), wie auch die Teilnahme der Schülervertretung an der Gesamtkonferenz (Jansen 1998, 17). Dies ist bei weitem noch nicht in allen Förderschulen Geistige Entwicklung der Fall (Klauß 2010, 129). Die Planung und Durchführung einer Schülervertretung an der Förderschule Geistige Entwicklung sollte ernsthaft und verbindlich erfolgen. Die Teilnahmemöglichkeit der Klassensprecherinnen und Klassensprecher sollte im Gesamtstundenplan der Schule berücksichtigt werden und Hilfestellungen für die Ermittlung von Wünschen sowie die Weitergabe von Ergebnissen durch die Klassensprecher innerhalb der Klassen vom gesamten Lehrpersonal mitgetragen werden (Jansen 1998, 18; Theunissen & Plaute 2002, 178–182). Der aktuelle Berufsschulstufenlehrplan schlägt für die Organisation des Unterrichts vor, den Un-

terricht im Klassenverband deutlich zu reduzieren und klassenübergreifende Angebote in Form von Praxistagen, Kurstagen, Neigungsgruppen und lernbereichsübergreifenden Projekten umzusetzen (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 16f). Beispielhaft sei hier die erfolgreiche Umsetzung dieser Organisationsform durch die Montessori-Schule Osnabrück, Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu nennen, die ihre schulische Bildung in der Sekundarstufe II (vormals Abschlussstufe) konsequent nach Klassen, Projekten und Kursen organisiert (Montessori-Schule Osnabrück 2010). Mit einer derartigen Organisation der Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe II beginnt schon mit der Stundenplanerstellung in Klasse 10 eine Persönliche Zukunftsplanung (Doose 2011; van Kan & Doose 1999). Damit kann eine selbstbestimmte Fächerwahl durch Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden und eine individuelle Lebenswegplanung, wie sie als Grundlage und Leitlinie im Lehrplan der Berufsschulstufe festgeschrieben ist (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 10f, 30f), realisiert werden. Für mich schließt sich im Rahmen der Selbst- und Mitbestimmungsdiskussion im schulischen Kontext die Frage an, warum junge Erwachsene mit geistiger Behinderung nicht (stärker) in Lehrplanentscheidungen einbezogen werden. Mittler (1995, 16) betont:

„Die Schüler sollten an der Schulorganisation beteiligt werden. Die Schule ist zum Nutzen der Kinder und ihrer Eltern da. Die Schüler sollten spüren, dass das ihre Schule ist und dass sie dabei, wie es weitergeht und in welche Richtung, ein Wort mitzusprechen haben.“

So wurden bei der empirischen Erhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006) die Lehrkräfte und Schulleitungen befragt. Nicht jedoch die erwachsenen Schülerinnen und Schüler. Vielleicht ist dies eine vermessene Frage. Aber wer gibt uns das Recht, die Lernziele bezüglich ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ durch Kommissionen zu bestimmen, ohne die erwachsenen Schülerinnen und Schüler in den Prozess mit einzubeziehen? Die vorliegende Arbeit eruiert darum, welche Bildungsinhalte die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung als förderlich bewerten, um eine eigenverantwortliche Teilhabe im nachschulischen Leben umzusetzen zu können.

Abschließende Bewertung

Die vormalige Konkurrenz zwischen der niedersächsischen und bayrischen Konzeption für die abschließende Schulstufe scheint mit der Vorlage des aktuellen Lehrplanes für die Berufsschulstufe überwunden. Die zwei Konzeptionen unterschieden sich vor allem dahingehend, ob die abschließende Schulstufe als Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit (in der WfbM) verstanden wurde wie in Bayern oder einem Ansatz der Allgemeinbildung folgte wie in Niedersachsen. Der Schwerpunkt der beruflichen Grundbildung des Bundeslandes Bayern wurde grundsätzlich (Middeke 1998a, 4; Thimm 1981, 68) und zunehmend (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 4; Küchler 2009, 83) kritisch gesehen. Ein Forschungsprojekt in Baden-Württemberg zum ‚Übergang von der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung in das Berufsleben‘ bilanzierte, dass die Fokussierung des Lebensbereiches Arbeit und Beruf gar eine notwendige umfassende Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die nachschulische Lebenswelt verhindert. So lagen Erfahrungen aus Projektschulen vor, die deutlich gezeigt haben, „dass die isolierte Vorbereitung auf Arbeit und Beruf in der Werkstufenzeit nicht ausreicht und den nachschulischen Realitäten nur unzureichend gerecht werden kann“ (Küchler 2009, 83). Zudem hat die evaluative Forschung zur Werkstufe in Bayern wesentliche Impulse für eine Schulentwicklung dieser Schulstufe gegeben (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006), die moderner und stärker lebensweltlich ausgerichtet sein sollte. Diese Impulse hat der Lehrplan Berufsschulstufe umgesetzt, aktuelle Themen wie die Handhabung moderner Medien sowie Suchtprävention sind inhaltlich aufgeführt.

Neben der Forschung hat die innerfachliche Kritik an der Werkstufe (Schneider 2000, 194f; Schumann 2009; Thümmel 2001; Wimmer 2000), die Kritik von Eltern (Goddar 2009) und Betroffenen (Ochel 1997, 86) sowie eine veränderte nachschulische Lebenswelt (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 6) zu neuen Ansätzen in der Arbeit in der abschließenden Schulstufe inspiriert. Die neueren Ansätze konzentrieren sich vorrangig auf veränderte berufliche Perspektiven, aber auch auf eine breiter angelegte Planung des individuellen Übergangs von Schule in die nachschulische Lebenswirklichkeit. Zum einen wird eine veränderte Berufsvorbereitung gefordert und umgesetzt. Dazu zählen eine Orientierung an hochwertigen Produktdesigns von Werkstücken (Neeb 2003), die Gründung von Schülerfirmen (Ackeren & Thierack 2004, insb. 62–89; Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2004b) sowie Konzepte zur Eingliederung von Menschen mit Behinderungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durch Integrationsfachdienste (Lindmeier & Oschmann 1999) und Arbeitsassistenten (Behncke, Ciolek & Körner 1993; BAG UB 2006; Doose 1997). Zum anderen wurde die ganzheitliche Sicht auf die nachschulische Lebenswelt mit einer Orientierung an einer individuellen Zukunftsplanung für Abschluss-/Werkstufen gefordert (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 22), erprobt und umgesetzt (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2003, 26f) und schließlich als Grundlage und Leitlinie im neuen bayrischen Lehrplan für die Berufsschulstufe verbindlich festgeschrieben (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 11). Darüber hinaus wurde die Organisation von Unterstützung durch das „Persönliche Budget“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen o.J.) vorgeschlagen (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 22) und im Lehrplan festgeschrieben (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 88). Auch wenn die Namensgebung der Berufsschulstufe eine Dominanz der beruflichen Bildung zu implizieren scheint, so ist der Lehrplan inhaltlich wesentlich breiter ausgestaltet.

Insgesamt liegen mit den Lehrplänen der Abschlussstufe und Berufsschulstufe zwei hervorragende Richtlinien vor, die eine Vorbereitung der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenssituation umfassend und erwachsenengerecht aufbereiten und hinreichend Anregungen für das sonderpädagogische Personal bieten. Diese Anregungen waren jedoch schon in der Werkstufenkonzeption deutlich angelegt. Auch hier wurde ein erwachsenengemäßer Umgang mit den Schülerinnen und Schülern gefordert. Die Hartnäckigkeit der fehlenden Umsetzung erstaunt. Vielleicht liegt der Grund darin, dass die Rahmenrichtlinien insgesamt in einem exklusiven Bildungssystem verbleiben und damit eine Orientierung an der altersgerechten Norm ausbleibt. Es ist nicht absehbar, ob es nach der BRK insgesamt zu einer Abwicklung des Sonderschulsystems oder zu einer Weiterentwicklung spezifischer Zweige kommen wird (Wocken 2010, 28). Die Existenzkrise der Werkstufe, die als „bloßes Anhängsel“ oder unveränderte „Zusatz-Schulzeit“ (Wimmer 2000, 179) kritisiert wurde, kann mit dem aktuellen Berufsschullehrplan nicht gänzlich überwunden werden. Die sonderpädagogischen Konzeptionen für die Sekundarstufe II für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aus Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Bremen bieten eine stärkere Durchlässigkeit zu Berufsförderschulen und Berufsbildungszentren. Hier scheint jedoch die Durchlässigkeit eher auf Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad beschränkt zu sein. Um eine Durchlässigkeit auch für andere Schülerinnen und Schüler zu erreichen, ist entsprechendes Berufsschulpersonal mit sonderpädagogischer Qualifikation auszubilden und bereitzustellen (Schneider 2000, 203). Diese Akzentverschiebung müsste sich auch in den Ausbildungsmöglichkeiten für angehende Lehrkräfte niederschlagen, wie beispielsweise eine Kombination aus Berufsschullehramt und Sonderpädagogik. Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, welche die Sekundarstufe I in integrativen Lerngruppen durchlaufen, benötigen eine schulische Anschlussmöglichkeit. Eine modern aufgestellte Sekundarstufe II der Förderschule Geistige Entwicklung, die eine Wahlmöglichkeit in ihrem Bildungsgang nach einem allgemeinbildendem und berufsbildendem Zweig organisiert, könnte in diesem Zusammenhang ein

Standortvorteil sein, um der großen Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen und konzeptionelle Wahlmöglichkeiten zu bieten. Wichtig wäre es, in Zukunft prinzipiell mehr Wahlmöglichkeiten für individuelle Bildungsziele und Lebenswegplanungen an Förderschulen Geistige Entwicklung zu realisieren. Diese schulintern oder schulübergreifend zu organisieren, muss Ziel einer zukunftsweisenden Konzeption für die Beschulung in der Sekundarstufe II für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung sein. Das könnte heißen, eine Sekundarstufe II Geistige Entwicklung, die

- (a) eine allgemeinbildende Ausrichtung mit Wahlmöglichkeiten zur Kooperationen mit Berufsbildungswerken oder Berufsschulen anbietet, um eine berufsbildende Anschlussmöglichkeit zu gewährleisten;
- (b) sowohl einen allgemeinbildenden als auch einen berufsbildenden Bildungszweig anbietet oder
- (c) eine Konzeption gemäß einer allgemeinbildenden neben einer berufsbildenden Förderschule in der Sekundarstufe II.

Die beiden zuletzt genannten Konzeptionen bedürfen im Berufsbildungsbereich qualifizierter Lehrkräfte. Auch ist innerhalb des berufsbildenden Zweiges eine Schwerpunktsetzung gemäß unterschiedlicher beruflicher Ziele der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Wahlpflichtunterricht vorstellbar. Die beiden zuerst genannten gewährleisten eine inklusive Beschulung schwerstbehinderter Schülerinnen und Schüler, im Gegensatz zur Variante (c), die eher einem exklusiven System Vorschub leistet. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, welche die Sekundarstufe I in integrativen Settings durchlaufen haben, könnten von einer neu aufgestellten abschließenden Schulstufe beider Zweige profitieren. Die Sekundarstufe der Förderschule Geistige Entwicklung ist im Zuge der Umsetzung der BRK gefordert, eine konzeptionelle Lösung anzubieten, die zum einen den Zielen der BRK entspricht und zum anderen der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung trägt.

2.3.3 Teilhabeoptionen in den nachschulischen Lebensbereichen und deren Entsprechung in den Rahmenrichtlinien

Für die pädagogische Arbeit ist es von enormer Wichtigkeit, die nachschulische Lebenswelt in allen Facetten für Menschen mit Behinderungen zu kennen, um zielgerichtete pädagogische Angebote für die schulische Bildung zu ermitteln. Zudem haben diese Lebensbereiche eine zentrale Funktion im Prozess des Erwachsenwerdens und erlangen schon im Rahmen der Schulzeit eine Wichtigkeit, wie beispielsweise der Lernbereich „Mobilität“ zur Aufnahme eines Schülerbetriebspraktikums außerhalb der WfbM. Das vielbenutzte Bild der „Brückenfunktion“ der Abschlussstufe, die den Übergang von Schule in die nachschulische Lebenswelt zu gestalten hat, impliziert die genaue Kenntnis der Bedingungen am anderen Ende der Brücke. Dies ist keine Selbstverständlichkeit. So kritisiert Schneider (2000, 203) beispielsweise, dass den Lehrkräften oftmals die Kenntnisse über die Arbeitswelt und den Möglichkeiten der beruflichen Perspektiven außerhalb der WfbM fehlen.

Die relevanten Rahmenrichtlinien weisen eine große Übereinstimmung bei der Formulierung von Lebensbereichen auf, welche für die nachschulische Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler und damit für deren schulische Bildung zentral sind. Teilweise werden Lernziele auch anderen Lebensbereichen zugeordnet. Gleichwohl sind regionale Schwerpunktsetzungen auszumachen, wie die Hervorhebung des Lernbereiches Umwelt und Umweltschutz in den niedersächsischen Richtlinien. Die niedersächsischen Abschlussstufen-

richtlinien weisen insgesamt sechs Lernbereiche aus: Ich-Erfahrung, Wohnen, Freizeit, Arbeit und Beruf, Öffentlichkeit, Umwelt und Umweltschutz (Niedersächsisches Kultusministerium 1994). Der bayrische Lehrplan für die Berufsschulstufe nennt sieben Lernbereiche: Persönlichkeit und soziale Beziehungen, Mobilität, Wohnen, Arbeit und Beruf, Öffentlichkeit sowie Freizeit (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007). Das baden-württembergische Forschungsprojekt ‚Übergang von der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung in das Berufsleben‘ entwickelt sieben Lernbereiche für eine integrale schulische Lebensvorbereitung: Individualität und Sozietät, Mobilität, Gemeinde, Freizeit, Familie und Partnerschaft, Wohnen, Arbeit und Beruf (Küchler 2007). Die Aktivitätsbereiche in den rheinland-pfälzischen Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung lauten: Arbeit und Beruf, Freizeit und Lebensgestaltung (Freizeit, Öffentlichkeit, Wohnen, Partnerschaft), Haushalt, Ich und Andere sowie Welter-schließung (z.B. Dienstleistungen und Öffentliche Versorgung) (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001). Diese greifen jeweils spezifische Lerninhalte der Werkstufe auf.

In diesem Abschnitt werden die in den Rahmenrichtlinien übereinstimmend als zentral ausgewiesenen Lebensbereiche – Arbeit und Beruf, Familie und Wohnen, Freizeit und Medien, Partnerschaft und Sexualität sowie Öffentlichkeit und Mobilität – auf ihre Teilhabemöglichkeiten für die Schulabsolventen dargestellt. Dabei werden viele Vernetzungen der Lebensbereiche untereinander erkennbar, die deutlich machen, dass eine Förderung z.B. der Mobilität auch positive Auswirkungen auf den Lebensbereich Freizeit haben kann. Zudem ist die Behandlung der Lebensbereiche zentral, um die im empirischen Teil dieser Arbeit abgefragten aktuell wahrgenommenen und angestrebten Teilhabemöglichkeiten der Schülerschaft sowie die Kenntnisse und Einschätzung durch Eltern und Lehrkräfte einordnen zu können.

2.3.3.1 *Lebensbereich Arbeit und Beruf*

In der Regel stehen folgende berufliche Möglichkeiten für Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zur Verfügung⁶⁰:

- Eine Berufstätigkeit⁶¹ in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)
 - auf einem Werkstattarbeitsplatz
 - eine Beschäftigung im Tagespflegebereich der WfbM
 - auf einem Außenarbeitsplatz der WfbM
 - in einer ausgelagerten Abteilung der WfbM
- Eine Berufstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, die erreicht wird durch
 - eine Qualifikation innerhalb der WfbM
 - eine Qualifikation außerhalb der WfbM, z.B. in Kooperation mit Integrationsfachdiensten, die unterschiedliche Konzepte anbieten
 - eine Qualifikation im beruflichen Bildungssystem (Berufsbildungswerke, Berufsschulen)
- Eine Berufstätigkeit in Integrationsprojekten in Form von Integrationsunternehmen, –betrieben oder –abteilungen

⁶⁰ Eine aktuelle Übersicht über die statistisch ausgewiesenen Hauptverbleibmöglichkeiten von Schulentlassenen mit Behinderung (hier alle Behinderungsarten) liefern Niehaus & Kaul in einem Bericht im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012, 46)

⁶¹ Wenn auch die Tätigkeit in der WfbM im rechtlichen Sinne nicht als Arbeitnehmertätigkeit anerkannt ist, sollte man dennoch in der Abschlussstufe von „beruflicher Tätigkeit“ und „Beruf“ für die verschiedenen Arbeiten in der WfbM sprechen Mühl (1997b, 185).

Die genannten Möglichkeiten werden im Folgenden kurz erläutert, wobei insbesondere auf die Möglichkeiten für Schulabgängerinnen und Schulabgänger der Förderschule hingewiesen wird.

Das Sozialgesetzbuch definiert gemäß SGB IX §136 (1) die WfbM als „eine Einrichtung zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben“ (BHI 2010, 156). Eine Werkstatt für behinderte Menschen im Einzugsgebiet der vorliegenden Studie arbeitet nach folgender Leitidee:

„Arbeit ist ein Grundbedürfnis des Menschen, erfüllt ihn mit Sinn und strukturiert den Tag. Über die Arbeit erfährt der Mensch Erfolgserlebnisse, Anerkennung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.“⁶²

Absolventen der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung haben einen Rechtsanspruch auf die Aufnahme in eine WfbM. Die Aufnahme in eine WfbM wird durch ein dreimonatiges Aufnahmeverfahren eingeleitet, das in eine berufliche Grundbildung im Berufsbildungsbereich (max. 24 Monate) oder eine Aufnahme im Tagespflegebereich der WfbM mündet. Im Tagespflegebereich erhalten Beschäftigte mit schwersten Behinderungen sowohl angemessene Beschäftigungs- als auch Förderangebote. Im Berufsbildungsbereich werden Qualifikationen in unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten ausgebildet. Die Tätigkeit in der WfbM wird im rechtlichen Sinne nicht als Arbeitnehmertätigkeit verstanden. Die Beschäftigten erhalten ein Entgelt, das zum ersten Untersuchungszeitpunkt zu Beginn 54 Euro monatlich beträgt und je nach Leistung in sechs Stufen bis max. 240 Euro erhöht werden kann. Eine selbständige Existenzsicherung ist ohne zusätzliche Sozialleistungen nicht möglich (Mühl 1997b, 190). Der Berufswahl innerhalb der WfbM sind Grenzen gesetzt:

„Von einer echten Berufswahlentscheidung kann in der WfbM nicht gesprochen werden, da weder Lehrer noch Angehörige entscheiden können, ob der junge Mensch [in einem gewünschten Arbeitsbereich] einen Platz bekommt. Kurzfristige wechselnde Aufträge der WfbM erschweren die Orientierung weiter.“ (Mühl 1997b, 188)

Neben der Aufgabe, behinderten Menschen eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung anzubieten, fördert die WfbM gemäß SGB IX §136 (1) „den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen“ (BHI 2010, 156). Deshalb gehören zum Angebot an Arbeitsplätzen der WfbM auch ausgelagerte Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, sog. Außenarbeitsplätze⁶³ oder Betriebsintegrierte Arbeitsplätze (BiAP)⁶⁴. Dies sind Arbeitsplätze in Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes, der Beschäftigte bleibt jedoch Mitarbeiter der WfbM. Gemäß der WfbM wird als Ziel der Außenarbeitsplätze die Integration von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt formuliert. Um diese zu erreichen, können Beschäftigte der Werkstätten zur Vorbereitung die betrieblichen Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes durch eine Tätigkeit in externen Betrieben kennenlernen. Dabei werden sie von einem Integrationsassistenten oder Arbeitsassistenten begleitet.⁶⁵ Das SGB betont jedoch, dass die ausgelagerten Arbeitsplätze zum Zwecke des Übergangs und als dauerhaft ausgelagerte Plätze angeboten werden (SGB IX §136, Abs. 1; BHI 2010, 156).

Die Werkstätten sind damit befasst, ihre Durchlässigkeit zum allgemeinen Arbeitsmarkt zu vergrößern. Untersuchungen ergaben, dass ohne besondere Maßnahmen wie die Einrichtung von Fachdiensten zur Qualifi-

⁶² <http://www.franz-sales-haus.de/arbeiten/weichenseite.html> vom 30.09.2011

⁶³ <http://www.franz-sales-haus.de/arbeiten/weichenseite/werkstaetten/leistungen/aussenarbeitsplaetze.html> vom 29.09.2011

⁶⁴ http://www.sbk-koeln.de/?page_id=132 vom 29.09.2011

⁶⁵ <http://www.franz-sales-haus.de/arbeiten/weichenseite/werkstaetten/leistungen/aussenarbeitsplaetze.html> vom 29.09.2011

zierung und Vermittlung innerhalb der WfbM nur sehr wenige Werkstattbeschäftigte aus dem Beschäftigungsverhältnis der WfbM in ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln (Friedrich 2005, 7). Auch hat sich gezeigt, dass die Übergangsquoten trotz dieser Vorhaben bisher kaum statistische Bedeutung erlangt haben und weiterhin bei unter 1 % liegen (Friedrich 2005, 45). Schneider (2000, 200) konstatiert, dass sich „die intendierte Sprungbrett-Funktion“ der WfbM für Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt „als Fata Morgana“ entpuppte und dass die angedachte Teilfunktion der Werkstatt als Durchgangsstation auf dem Weg in die originäre Arbeitswelt bisher eine Marginalie blieb. Insgesamt wird dem Werkstattmodell damit „eine geringe Durchlässigkeit nach oben“ (Theunissen & Plaute 2002, 317) bescheinigt.

Mit dem Inkrafttreten des Sozialgesetzbuch IX „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“ am 1. Juli 2001 wurde eine flächendeckende Einrichtung beruflicher Integrationsfachdienste gemäß SGB IX Kap. 7 vorgesehen, die neben Beschäftigten der WfbM auch „schwerbehinderte Schulabgänger“, welche für die Aufnahme einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Unterstützung benötigen, explizit als Zielgruppe ausweist (BHI 2010, 135). Gemäß einer Studie von Schüller (2003, 23) ist diese Zielgruppe in der Vermittlung jedoch zahlenmäßig als sehr gering ausgewiesen. Demnach machen Schulabgänger und ehemalige Mitarbeiter/-innen von WfbM zusammen nur noch einen Anteil von etwa 1 % aus (ebd.). Ausgesprochen erfolgreiche Beispiele einer Zusammenarbeit zwischen Integrationsfachdiensten und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden im Rahmen des Pforzheimer Modells beschrieben (Lindmeier & Oschmann 1999, 348f). Hierbei setzt die Kooperation schon in der Schulzeit an und zeichnet sich insbesondere durch bis zu einem Jahr dauernde Praktika in Betrieben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aus. Eine bundesweite Untersuchung konstatiert hingegen das Fehlen einer zielführenden Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen (ebd., 361). Weitere erfolgreiche Konzepte von Integrationsfachdiensten liegen vor z.B. aus Hessen (Jacobs 2003), Hamburg (Behncke, Ciolek & Körner 1993) und Baden-Württemberg (Schön 1993; Meuth 1998), welche auch Schulabgänger der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einbeziehen. Eine Übersicht liefert Schön (1993, 3–7). Zudem richten die Integrationsämter regionale Arbeitsmarktprogramme ein, wie „aktion5“⁶⁶ für Nordrhein-Westfalen, das sich ausdrücklich auch „an Schulabgänger aus Förderschulen sowie aus integrativer Beschulung“ (LVR-Integrationsamt o.J.b) wendet.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) hat berufsbildende Qualifizierungen nach dem Konzept „Erst platzieren, dann qualifizieren“ angestoßen und erprobt (BAG UB 2006). Bisherige Erfahrungen liegen vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung vor (ebd., 2; Doose 1997). Als Zielgruppe gelten Absolventen aus Sonderschulen und Integrationsklassen. Die BAG UB (ebd., 1) betont dabei:

„Von besonderer Bedeutung für den Erfolg der beruflichen Eingliederung ist ein frühzeitiger Einstieg in integrative Maßnahmen. Aus diesem Grunde sollten diese Aktivitäten bereits während der letzten Schuljahre einsetzen, um einen reibungslosen Übergang von der Schule in die betriebliche Arbeitsumgebung zu fördern.“

Gemäß der Informationsplattform des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales richten sich Maßnahmen im Sinne einer Unterstützten Beschäftigung „an behinderte Menschen, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben, aber nicht das besondere Angebot einer Werkstatt für behinderte Menschen benötigen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011d). Als Zielgruppe werden insbesondere Schulabgängerinnen

⁶⁶ Das Vorläufermodell „Aktion Integration 4“ bot individuelle Hilfen für den Übergang Schule – Beruf. Dies wurde für Schüler der vorliegenden Studie bereitgestellt (LVR-Integrationsamt o.J.a, 32f).

und Schulabgänger mit Behinderung genannt (ebd.). Qualifizierungswege für einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, die außerhalb der WfbM verlaufen, werden insbesondere von Schulabgängerinnen und Schulabgängern aus integrativer Beschulung genutzt. Diese streben auf den Arbeitsmarkt und für diese stellt die Werkstatt oft nicht der Wunscharbeitsplatz dar (Behncke, Ciolek & Körner 1993, 4; Jacobs 2003, 380; Lindmeier & Oschmann 1999, 348).

Außerdem fordert die Bundesvereinigung Lebenshilfe (1999a) eine geregelte und anerkannte Berufsausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung und hat dazu Grundlagen und Konzeptionen für Modellversuche vorgelegt.

Das SGB IX Kap. 11, § 132 (1) weist die Errichtung von Integrationsprojekten in Form von Integrationsunternehmen, -betrieben oder -abteilungen als Möglichkeit zur Beschäftigung von schwerbehinderten Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aus (BHI 2010, 154f). Nach Angaben des Integrationsamtes des Landschaftsverbandes Rheinland ist das Interesse an der Gründung eines Integrationsunternehmens bzw. einer Integrationsabteilung gemäß dem Jahresbericht 2010/2011 sehr hoch (LVR-Integrationsamt 2011, 46). Unterstützt wird diese Entwicklung durch Landesprogramme wie die Initiative „Integration unternehmen!“ des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW mit den beiden Landschaftsverbänden Rheinland und Westfalen-Lippe, die als Ziel die Schaffung von neuen Arbeitsplätzen in Integrationsprojekten finanziell fördern (ebd.). Vereinzelt wurden bereits Integrationsunternehmen gegründet. Beispielhaft sei an dieser Stelle die in time gGmbH in Essen genannt, die seit 2003 im Bereich Zeitarbeit für Dienstleistungen im Bereich Gebäudereinigung, Garten- und Landschaftspflege sowie Servicedienste tätig ist. Das Unternehmen ist als Integrationsunternehmen gemäß SGB IX § 132 ff vom Land NRW anerkannt. Die in time gGmbH wendet sich dabei explizit auch an schwerbehinderte Schulabgänger.⁶⁷ Das LVR bestätigt die große Bandbreite der Integrationsprojekte bezüglich Beschäftigungszahlen und Geschäftsfeldern, wobei Garten- und Landschaftsbau, der Großküchen- und Catering Bereich sowie Wäscherei-Dienste im Vordergrund stehen (LVR-Integrationsamt 2011, 48).

Genauere statistische Angaben über die Anzahl der Schulabgänger und ihren gewählten beruflichen Möglichkeiten sind derzeit unzureichend (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, 10), was auch auf die starken regionalen Schwankungen zurückgeht. Qualifizierungen für den allgemeinen Arbeitsmarkt, die innerhalb der WfbM durchgeführt werden, werden mit unter 1 % angegeben (Friedrich 2005, 45). Gelungene sowie angestrebte Übergänge werden im Datenbericht des LVR nicht prozentual genannt, sondern in realen Zahlen (LVR-Integrationsamt 2011, 54). Das Pforzheimer Modell gibt Qualifizierungsquoten von Schulabgängern von 30 % an, für ihre bundesweite Untersuchung konnten sie keine einheitlichen Werte ermitteln (Lindmeier & Oschmann 1999). Für die Anzahl der Außenarbeitsplätze existieren keine bundesweiten Daten. Eine für das Einzugsgebiet der vorliegenden Studie zuständige WfbM nennen aktuell eine Quote von 10,8 % an Werkstattmitarbeitern auf Außenarbeitsplätzen (Becker 2013, 36f).

Mit diesen Ausführungen wird zum einen deutlich, dass sich auch für das Berufsleben von Menschen mit geistiger Behinderung neue Leitvorstellungen entwickelt haben, die Wahlmöglichkeiten, eine weitergehende Regiekompetenz sowie mehr Autonomie und Selbstbestimmung für die Person mit einer Behinderung selbst beinhalten (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999a, 4). Es wird aber auch deutlich, dass der Übergang zwischen Schule und Berufsleben für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung bislang in den meisten Fällen durch individuelle regionale Konzeptionen gewährleistet wird. Die Projektgruppe ‚Gemeinsam lernen im

⁶⁷ <http://www.franz-sales-haus.de/arbeiten/weichenseite/intime/wir-ueber-uns/mitarbeiter-werden.html> vom 30.09.2011

Schnittfeld Schule und Beruf⁶ konstatiert, dass derartige Bemühungen nach wie vor in bildungspolitisch nicht abgesicherten Organisationsformen stecken bleiben und somit dem persönlichen Willen verschiedener regionaler Träger und Bildungseinrichtungen unterliegen (ebd.). Auch einzelne Förderschulen führen zukunftsweisende Initiativen bezüglich der beruflichen Bildung durch⁶⁸, die jedoch nicht immer den Weg in die sonderpädagogische Diskussion finden (wie z.B. Lindmeier & Oschmann 1999; Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2003; 2004a; 2004b). Aufgabe schulischer Bildung ist es jedoch, optimale Bedingung für alle Schülerinnen und Schüler herzustellen. So darf eine gute berufliche Bildung nicht von „Einzelinitiativen, zum Teil der Betroffenen selbst bzw. ihrer Angehörigen, zum Teil von engagierten Mitarbeitern aus den Werkstätten, aber auch von Lehrern“ (Schabmann & Klicpera 2005) abhängig sein.

Für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung folgt, dass sich die Maßnahmen der Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der Berufspraxisstufe/Abschlussstufe konzeptionell und inhaltlich auf diese Entwicklung in nachschulischen Lebensbereich Arbeit einzustellen haben. Die Förderschule muss unabwendbar eine Kooperation mit vielfältigen beruflichen Institutionen anstreben, um individuell angepasste Übergänge zwischen Schule und Beruf zu organisieren. In dem Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben nimmt der Bereich Arbeit/Beruf den mit Abstand größten inhaltlichen Raum ein (Küchler 2009, 145–441), hierbei werden mannigfache Möglichkeiten der Schule insbesondere in der Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern aufgezeigt. Lindmeier & Oschmann (1999, 358) fordern, die Eingliederung der Schüler in den allgemeinen Arbeitsmarkt als Schulziel für die Förderschule Geistige Entwicklung sowie die Pflicht der Schule zur Zusammenarbeit mit den Integrationsfachdiensten in Bildungsplänen zu verankern. Eine Übernahme derartiger bildungspolitischer Standards für alle Förderschulen Geistige Entwicklung aber auch für integrativ arbeitende Sekundarstufen wäre wünschenswert.

Häufig wird gegen derartige konzeptionelle Zielvorstellungen eingewendet, dass „der Kampf um die weniger verfügbaren Stellen härter“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999a, 13) geworden ist und Bewerber mit Behinderung gegenüber Bewerbern ohne Behinderung benachteiligt sind. Ebenso wird befürchtet, dass es sich folglich um ein „Ringens um Teilhabe an einem begrenzten Gut“ (Friedrich 2005, 215) handelt. Dem sei jedoch entgegenzuhalten, dass im europäischen Vergleich eine hohe Arbeitslosigkeit kein Hindernis für berufliche Integrationsbemühungen darstellt (Wendt 2000, 261). Die Mehrheit der EU-Staaten favorisiert vorrangig die direkte Integration auch von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wie Inclusion Europe⁶⁹ sowie Workability Europe⁷⁰ feststellen, und dies auch bei vergleichbaren Arbeitslosenzahlen (ebd.). Sowohl Schön (2000, 233) als auch Schneider (2000, 216) betonen, dass trotz des stattfindenden technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandels auch in der Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft „Einfachtätigkeiten“ (Schön) und „Nischenarbeitsplätze“ (Schneider) in den Betrieben bleiben werden. Aktuell prescht der Präsident der Lebenshilfe Österreich Univ.-Prof. Dr. Germain Weber mit der Forderung vor: „Weg von der Taschengesellschaft und hin zu inklusiven Arbeitsformen“ (Lebenshilfe Österreich 2010a; Lebenshilfe Österreich 2011). Er fordert einen inklusiven Arbeitsmarkt und definiert damit das Zukunftsziel der Lebenshilfe Österreich (Lebenshilfe Österreich 2010b, 6).

In den niedersächsischen Richtlinien wird Arbeit und Beruf als zentraler Lebensbereich formuliert, der nicht allein die materielle Existenz sicher stellt, sondern zudem Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe am ge-

⁶⁸ Siehe z.B. Hugo-Kügelhaus-Schule Leverkusen (2011)

⁶⁹ Vornals Europäische Vereinigung der Internationalen Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung (ILSMH), <http://www.inclusion-europe.org/> vom 30.09.2011

⁷⁰ Vornals Internationale Organisation zur Beschaffung von Arbeit für Menschen mit Behinderungen (EUG-IPWH), <http://www.workability-europe.org/> vom 30.09.2011

sellschaftlichen Leben ermöglicht (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 68). Neben der Umsetzung von Arbeitsprojekten werden Betriebserkundungen und Betriebspraktika als wichtige Bestandteile der vorberuflichen Bildung dargestellt. Als Lernziele gelten Tätigkeiten mit Materialien, Werkzeugen und Gegenständen, durch die Grundfertigkeiten in den Bereichen Handwerk und Industrie, Gartenbau, Land- und Forstwirtschaft sowie Dienstleistungen erworben werden sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 78-91). Die WfbM wird als „geschützter“ Arbeitsplatz thematisiert (ebd., 96). Im Lehrplan der Berufsschulstufe werden vielfältige Praxiserfahrungen der Schülerinnen und Schüler angestrebt. Zunächst stehen Erprobungen an innerschulischen Praxistagen auf dem Lehrplan. Die Angebote bilden ein breites Spektrum an Möglichkeiten ab und eignen sich, als Schülerfirma geführt zu werden (ebd., 60). Der Lernzielkatalog umfasst allgemeine Arbeits- und Berufskunde, gewerblich-technische, kunstgewerbliche und hauswirtschaftlich-soziale Arbeitsfelder sowie Arbeitsfelder in Verwaltung und Lager. Darüber hinaus erweitern Praxiserfahrungen außerhalb der Schule durch authentische Lernorte und reale Anforderungen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 59). Betriebspraktika werden neben der WfbM auch in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes durchgeführt. Für eine erfolgreiche Begleitung von Schülerinnen und Schüler, die eine Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anstreben, wird die Kooperation mit zahlreichen außerschulischen Partnern angestrebt (ebd., 58). Auf diese Weise wird der Berufsschulstufenlehrplan mit neueren Unterstützungsangeboten für junge Menschen mit geistiger Behinderung einer individualisierten Übergangsbegleitung an der Schnittstelle Schule - Beruf gerecht.

2.3.3.2 Lebensbereich Familie und Wohnen

Über die Hälfte aller erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung werden in der Bundesrepublik von ihren Angehörigen zu Hause betreut (Seifert 2002, 56; Thimm 1997, 230). Im Wesentlichen sind es dabei die Mütter, die diese Betreuungsaufgabe übernehmen. So betont Schädler (1991, 19) bezüglich der Familien mit behinderten Kindern, „dass vielfach von Familien gesprochen wird, wenn Mütter gemeint sind“. Gründe sind zum einen fehlende, qualitative zufriedenstellende Wohnplätze und zum anderen Ablösungsprobleme. Viele Eltern können sich eine Betreuung außerhalb der Familie nicht vorstellen. Sie glauben, dass ihre Kinder „nirgendwo so gut betreut werden wie zu Hause, weil sie ihre Bedürfnisse am besten kennen“ (Seifert 2002, 57; s. auch Eckert 2007a; Klaufuß 1988; 1995; Theunissen & Plaute 2002, 97). Oft wird die Sorge für das Kind mit einer Behinderung zur Lebensaufgabe (Seifert 2002, 57). Klaufuß (1995, 445) spricht von „lebenslanger Elternschaft“. Gleichzeitig stellt die Betreuung und Pflege eine hohe Belastung für die Familien dar (ebd., 446; s. auch Eckert 2007c; Schädler 1991). Viele Eltern verdrängen die Gedanken an die Zukunft ihrer Kinder (Seifert 2002, 57). Manche denken, dass sich das dann schon irgendwie regelt nach dem eigenen Tod. Besonders in größeren Familienverbänden wird es noch häufig als selbstverständlich angesehen, dass sich die Geschwister um den behinderten Bruder oder die behinderte Schwester kümmern, v.a. wenn die Eltern dazu nicht mehr in der Lage sind (ebd.). Zudem sieht Seifert (2002, 58) finanzielle Gründe für die Betreuung des erwachsenen Kindes im Elternhaus, da das Pflegegeld als fester Bestandteil des häuslichen Einkommens eingeplant wird: „Das Pflegegeld gehört zum Familienbudget und würde [...] bei einem Auszug des behinderten Angehörigen fehlen.“ Manche Eltern, vor allem ausländische Familien, verfügen über ein geringes Wissen zu Angeboten und Möglichkeiten in der Behindertenhilfe. Sie sind wenig über Wohnmöglichkeiten informiert und werden aus Unkenntnis nicht aktiv bezüglich eines möglichen Wohnortwechsels (Hohmeier 1996, 245; Seifert 2002, 57f).

Autoren empfehlen dem Normalisierungsprinzip folgend, dass junge Menschen mit Behinderung zum gleichen Zeitpunkt ausziehen sollten, wie dies altersgleiche junge Menschen ohne Behinderung auch tun, d.h. zwischen 20 und 25 Jahren (Seifert 2002, 57; Klaufuß 1995, 445). In diesem Alter können sie zudem Verände-

rungen ihres Lebensumfeldes gut verarbeiten (Seifert 2002, 57). Klauß (1995, 445) spricht von „Entwicklungschancen, die sich in der Lebensmitte, wenn die Tochter oder der Sohn erwachsen ist, für die Eltern und für ihr behindertes ‚Kind‘ ergeben.“ Zudem verweisen Schatz (2000) und Seifert (2002, 58) auf eine nachteilige Entwicklung der erwachsen gewordenen Kinder beim Verbleib im Elternhaus, die sich insbesondere in den Bereichen Freizeitgestaltung, Sexualerziehung, Interaktion und Kommunikation sowie Zukunftsperspektiven nachweisen lässt (Schatz 2000, insbesondere 132–135). Eine grundsätzliche Empfehlung für einen Auszug aus dem Elternhaus bzw. für einen konkreten Zeitpunkt können nicht alle Autoren aussprechen. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1998, 108f) bezweifeln, dass ein Auszug aus dem Elternhaus ein notwendiger Entwicklungsschritt im Leben Erwachsener mit geistiger Behinderung darstellt. Sie weisen dem Leben in der Familie aufgrund der emotionalen Eingebundenheit einen hohen Wert zu und sehen gleichzeitig große Gestaltungsspielräume in der Beziehung zwischen Eltern und ihren erwachsenen Kindern. Grundsätzlich empfehlen sie individuelle Wege beim Finden einer Lebensform, wobei die Familien jedoch mehr Unterstützung durch beispielsweise familienentlastende ambulante Dienste, Kurzzeitpflegemöglichkeiten, freizeitbetreuende Möglichkeiten und finanzielle Hilfen benötigen (ebd., 113). Sie fordern mehr entlastende und ergänzende Einrichtungen des ambulanten, teilstationären und stationären Versorgungsnetzes, um eine Betreuung im Elternhaus zu erleichtern, zumindest solange diese gewünscht ist. Eine wesentliche Hilfe können dabei die familienentlastenden Dienste bieten (Kaiser & Thimm 1996).

Seifert (2002, 59) sieht in der aktuellen Entwicklung, dass sich insbesondere jüngere Eltern heute aktiv mit der Zukunftsplanung für ihr behindertes Kind beschäftigen und sich bewusst für eine Ablösung im Erwachsenenalter engagieren. Das elterliche Erleben im Ablösungsprozess, das Leben im ‚Empty nest‘ bedarf bei Eltern von Menschen mit Behinderung eine besondere Unterstützung in der Neuorientierung (Schultz 2011, 93–97). Die Berufstätigkeit der Mutter wird dabei als besondere Chance gesehen (ebd., 98f). Eine positive Einstellung der Eltern gegenüber dem Ablösungsprozess ihrer erwachsen werdenden Kinder sieht Seifert (2002, 52) als zentral für einen gelingenden Übergang in das Erwachsenenleben. Insbesondere gelingen Ablösungsprozesse dann, wenn sie als natürlicher Entwicklungsschritt in der Betrachtung der Entwicklung über die Lebensspanne und damit als Übergang gesehen werden (Schultz 2011).

Da jedoch viele erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung jetzt und in Zukunft weiterhin in ihrem Elternhaus leben werden – Thimm (1997, 230) spricht von 60 % – sollte diese Klientel bei weiteren Autonomiebestrebungen und in der Selbstbestimmungsdiskussion nicht vernachlässigt werden. Hierzu schlägt er vor, insbesondere für diese Zielgruppe die sozialen Netzwerke stärker zu verknüpfen.

Wohnen kommt eine große Bedeutung zu, weil Wohnen ein Menschenrecht ist und die Wohnung zur Befriedigung zentraler Bedürfnisse wie Privatsphäre und Intimität wichtig ist (Klauß 2008, 13). Als institutionelle Wohnmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen stehen prinzipiell folgende Möglichkeiten bereit:

- Institutionelle Großeinrichtungen mit
 - stationären Gruppen
 - Außenwohngruppen
 - Ambulant Betreutes Wohnen
- Kleinere gemeindenahe Wohneinrichtungen unterschiedlicher Träger

Institutionelle Großeinrichtungen zeichnen sich durch umfangreiche Hilfeleistungen aus. Oftmals ist an eine Großeinrichtung auch eine WfbM oder eine Abteilung der WfbM direkt angegliedert. In großen Wohnein-

richtungen wurden zahlreiche Verbesserungen durch das Normalisierungsprinzip angestoßen und erreicht. Dennoch halten einige Autoren die Reformbemühungen insbesondere in größeren Wohneinrichtungen für unzureichend (Hahn 1999, 5). Kritisiert wird u.a., dass der Personenkreis der Menschen mit schwerer geistiger Behinderung bei den Bemühungen um Normalisierung der Lebensbedingungen „weitgehend vergessen worden“ (Seifert 2002, 1) sei. Sind für vor allem selbständigere Bewohner mehr und mehr gemeindeintegrierte Wohneinrichtungen entstanden, so stehen die Reformbemühungen für den Personenkreis der Menschen mit schwerer Behinderung aus. Gemeindeintegrierte Wohneinrichtungen stünden zwar grundsätzlich allen Menschen mit geistiger Behinderung offen, unabhängig von Art und Schwere der Behinderung, jedoch scheitert die Aufnahme in der konkreten Umsetzung oft an baulichen oder personellen Bedingungen (Seifert 2002, 67). Aufgrund dessen sieht Seifert (2002, 64) die Gefahr der Entwicklung von Vollzeiteinrichtungen hin zu Schwerstbehindertenzentren. Ein kritischer Punkt stellt dabei die fehlende oder mangelhafte Vernetzung der Großeinrichtungen mit der Wohnumwelt dar (Thimm 2008a; 2008b). Wacker et al. (1998, 14) kritisiert, dass eine selbstbestimmte Lebensführung innerhalb der Einrichtungen nicht gewährleistet werden kann (s. auch Gutenberger 2010). In der Diskussion der stationären Behindertenhilfe gäbe es zwar Bemühungen, die Bedürfnisse jedes einzelnen Bewohners ernst zu nehmen, auch wenn er in einem vorstrukturierten Alltag und in der Regel in unfreiwilligen Gruppenverbänden lebt (Wacker et al. 1998, 14). Die Autoren resümieren:

„Dennoch besteht zwischen der theoretischen Zielsetzung der institutionellen Wohnangebote und der Umsetzung dieser Intentionen ein Spannungsverhältnis, das sich auf allen Alltagsebenen manifestiert und einer optionalen Ausrichtung an dem Konzept der selbständigen und selbstbestimmten Lebensführung nicht immer entspricht.“

Im Ergebnis der bundesweiten Untersuchung stellt die Autorengruppe fest:

- Es gibt zu wenige differenzierte Wohnangebote (wie Außenwohngruppen, betreutes Wohnen etc.) (ebd., 299).
- Es gibt zu wenige Angebote und Hilfeleistungen für Menschen mit einem komplexen und ausgeprägten Hilfebedarf (ebd.,).
- Das Aufnahmeverfahren ist von zu wenig Information, Beratung und Wahlmöglichkeit geprägt (ebd., 301).
- Die räumlichen Gegebenheiten gewährleisten keine Privatheit, insbesondere die sanitäre Ausstattung keinen Schutz der Intimität (ebd., 302).
- Es gibt zu wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Gruppenzusammensetzung und zu wenige Möglichkeiten zum Recht auf Alleinleben (ebd., 303f).
- Die in der Betreuung beschäftigten Mitarbeiter/innen sind insgesamt nicht ausreichend qualifiziert (Wacker et al. 1998, 305) und erfahren zu wenig fachlich und persönlicher Begleitung (ebd., 307).
- Die Interaktionen zwischen Mitarbeitern und Bewohnern sind geprägt durch ökologische, soziale und ökonomische Vorgaben. Für eine größere Autonomie der Bewohner sind eine Qualifizierung des Personals und ein Organisationswandel notwendig (ebd., 309).
- Im Rahmen von Zeitbudgets und Alltagsrhythmen ist der individuelle Dispositionsspielraum sowie die Beteiligungs- und Mitsprachemöglichkeiten zu gering (ebd., 311).
- Ein relativ hoher Anteil von Bewohner/innen erfährt keine Trennung von Wohnen und Beschäftigung/Arbeit (ebd., 312).
- Die Freizeitangebote der Einrichtungen sind vielfältig, jedoch wird eine Zentrierung des eigenen Lebens auf den Rahmen der Organisation vorangetrieben (ebd., 314).
- Die Bewohner erfahren wenige Möglichkeiten zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (ebd., 318).
- Die Einrichtungen sind zu wenig regional verankert (ebd., 319).

- Paarbeziehungen sind zwar formal in 90 % der Heime gestattet, eine Umsetzung lässt sich aber nicht beobachten (Wacker 1999, 241 und 244).

In Außenwohngruppen werden die Pflichten zur Haushaltsführung schrittweise in die Hand der Bewohner gelegt mit dem Ziel, nach einem erfolgreichen ‚Training‘ in einer Außenwohngruppen, häufig auch Trainingswohnung genannt, in eine Wohnung mit weitgehend selbständiger Haushaltsführung einzuziehen. In Außenwohngruppen unterschiedlicher Träger wohnen jedoch auch Personen, für die diese Wohnform erwünschter Status-Quo ist, da sie oftmals gemeindenah eingebunden sind und doch einen Ansprechpartner Rund-um-die-Uhr anbieten. In Außenwohngruppen wird das Wohnen von Paaren in Paarwohnungen ermöglicht. Je nach baulichen Möglichkeiten werden hierbei z.T. einfach zwei nebeneinander liegende Zimmer als Paarwohnung in Sinne eines Schlaf- und eines Wohnzimmers gestaltet (s. auch Abschnitt 2.3.3.4). Insgesamt liegt die Quote derartiger differenzierter Angebote jedoch gemäß einer bundesweiten Erhebung bei einem Anteil von 15 % und wird als viel zu gering eingestuft (Wacker et al. 1998, 298).

Die Wohnform des Ambulant Betreuten Wohnens findet in ausgelagerten Single- oder Mehrpersonen- Wohnungen statt. Die Bewohner sind weitestgehend auf sich allein gestellt, erhalten jedoch regelmäßige individuelle Unterstützung beispielsweise bei der Einteilung von Finanzbudgets, beim preisbewussten Einkauf oder bei der Reinigung und Instandhaltung der Wohnung. Die Durchlässigkeit der Wohnformen ist ein konzeptionelles Element vieler Träger von Wohneinrichtungen. Beispielhaft sei hier eine Wohneinrichtung im Einzugsgebiet der vorliegenden Studie genannt:

„Die unterschiedlichen Wohnformen sind konzeptionell in einem Verbund zusammengefasst. Das heißt: jeweils ein Wohnheim, eine Außenwohngruppe und ambulant betreute Wohnungen bilden eine organisatorische Einheit. Dadurch werden die Grenzen zwischen ambulant und stationär durchlässig; je nach Selbstständigkeit und Hilfebedarf können wir daher die optimale Wohnform für jeden Menschen anbieten. Durch personelle Flexibilität sichern wir Beziehungskontinuität, denn die Mitarbeiter aus dem stationären Bereich übernehmen bei Bedarf auch die Betreuung im ambulanten Bereich.“⁷¹

Seifert (2002, 67) sieht in einem solchen differenzierten Wohnverbund die Vorteile der Wahlmöglichkeit und Durchlässigkeit für die Bewohner. Es gibt erfolgreiche Konzepte, die eine ambulante Betreuung auch für Menschen mit schweren Behinderungen ermöglichen (Klauß 2008). Klauß empfiehlt diese Wohnform aufgrund der persönlichkeitsfördernden Wirkung ausdrücklich, auch wenn der Betreuungsschlüssel über dem für diese Wohnform üblichen Maße liegt (ebd., 147; s. auch Urban 2010). Eher selten in der Wohnlandschaft der Bundesrepublik sind betreute Wohnungen für Eltern mit geistiger Behinderung mit ihrem Kind oder ihren Kindern (Ohland & Niemzig 2002, 35 und 37; Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995; s. auch Abschnitt 2.3.3.4).

Kleinere gemeindenah Wohneinrichtungen sind insbesondere in Zuge der Normalisierung und aufgrund von Elterninitiativen entstanden (Seifert 2002, 66). Diese zeichnen sich durch eine geringe Anzahl von Bewohnern bis ca. 12 Personen aus. Oft wird eine Mischung unterschiedlicher Behinderungsarten und Geschlechter angestrebt (ebd.). Innerhalb dieser Wohneinrichtungen gibt es unterschiedliche Wohnungsausstattungen wie beispielsweise barrierefreie, rollstuhlgerechte Wohnungen, Paarwohnungen, Zwei-Person- oder Single-Appartements. Diese Einrichtungen weisen oft auch optional zu nutzende Gemeinschaftsräume auf. Insgesamt ist hier eher die Möglichkeit gegeben, ein von Bewohnern von Heimen oft geäußertes und gewünschtes ‚Alleine wohnen‘ als Single oder in Lebenspartnerschaften umzusetzen (Wacker 1999, 248). Es wird angestrebt, derartige Einrichtungen in einer normalen Wohngegend aufzubauen, die auch eine funktionale Integ-

⁷¹ <http://www.franz-sales-haus.de/wohnen/wohnformen/wohnangebote-fuer-erwachsene.html> vom 02.10.2011

ration im Sinne einer Anbindung an den öffentlichen Personennahverkehr, Einkaufsmöglichkeiten und Freizeitmöglichkeiten bereitstellt (Klauß 2008, 24).

Seifert (2002, 56) nennt folgende Zahlen bezüglich einer Prävalenz von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung in unterschiedlichen Wohnformen: 90 % leben in Heimeinrichtungen mit Rundumversorgung, 6 % gemeindeintegriert in betreuten Gruppen- oder Einzelwohnungen und 2 % in sonstigen Wohnformen. Wacker et al. (1998, 298) errechnen, dass von Menschen mit geistiger Behinderung und Mehrfachbehinderung im Schnitt jeder vierte in Heimen lebt, bei Menschen mit anderen Behinderungen im Schnitt jeder zehnte. Die Autorengruppe stellt fest:

„Menschen mit geistiger Behinderung sind nach wie vor auf Hilfen aus dem familiären Umfeld oder dem stationären Bereichen angewiesen; ambulante Dienstleistungen oder andere Formen der Unterstützung in individuellen Wohnformen [...] stehen ihnen kaum zur Verfügung.“

Für eine Aufnahme in eine Einrichtung überwiegen reaktive Gründe, d.h. die Versorgung durch die Hauptbetreueperson ist durch Krankheit oder Tod nicht mehr möglich und andere Haushaltsmitglieder können diese nicht übernehmen (Wacker et al. 1998, 110; Driller et al. 2010, 165f). Prospektive Gründe wie ein Zuwachs an Selbständigkeit oder eine altersgemäße Ablösung vom Elternhaus werden nachrangig genannt (Wacker et al. 1998, 110). Aufnahmeanfragen an Einrichtungen werden damit überwiegend aus einer Notsituation heraus gestellt. Aus der Sicht der Bewohnerinnen und Bewohner stellt sich die Heimaufnahme überwiegend als etwas dar, was ihnen ‚widerfahren‘ ist, ohne dass sie an dieser Entscheidung aktiv beteiligt waren bzw. sich bewusst und freiwillig dazu entschlossen (ebd., 300).

Im Lehrplan der Abschlussstufe steht das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Wohnformen kennenlernen, um Vorstellungen zu entwickeln, wie sie später wohnen möchten (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 32). Zudem werden Fertigkeiten zur Selbstversorgung (Nahrung, Haushalt, Körperhygiene, Gesundheit), zur Einrichtung und Gestaltung von Wohnräumen und zur Pflege von sozialen Beziehungen im Wohnbereich als Lernziele differenziert (ebd., 32-53). Im Lehrplan wird ausgeführt, dass die Kompetenzen für den Lebensbereich Wohnen auch für das Wohnen im Elternhaus in Zusammenarbeit mit den Eltern umgesetzt und nutzbar gemacht werden sollten (ebd., 32). Die Abschlussstufenrichtlinien weisen der Durchführung von Wohnpraktika eine hohe Bedeutung zu, um das „Wohnen in realen Situationen“ erfahren zu können (ebd., 51). Die erfolgreiche Umsetzung der Abschlussstufenrichtlinien im Lernbereich Wohnen zeigt das Praxisbeispiel „Trainingswohnung“, für das die alte Hausmeisterwohnung der Förderschule genutzt wird (Dawid-Hapkemeyer 1998a, 8). Zudem wird von Kooperationsklassen in angemieteten Wohnungen berichtet⁷². Der Berufsschulstufenlehrplan hebt das Wohntraining in einer Lehrwohnung hervor und bietet im Lehrplan sogar praxisnahe Hinweise zur Bereitstellung und Finanzierung einer möglichen Trainingswohnung (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 47f; s. auch Dworschak 2008a, 2008b). Ziel ist, dem Wohntraining einen festen Platz im Ablauf des Schuljahres zuzuweisen. Zudem wird angestrebt, ein Wohntraining auch für Schülerinnen und Schüler mit intensivem Unterstützungsbedarf in Absprache mit den Eltern durchzuführen (ebd., 51). Neben Kompetenzen für das Wohnen, wie dem Zusammenleben in einer Gruppe, der Einteilung von Zeit sowie Mobilität, Umgang mit Geräten, Nahrungsmittelzubereitung, Körperpflege und Reinigungs- und Pflegearbeiten wird auch die Entwicklung individueller Zukunftsperspektiven zum Wohnen im Lernzielkatalog aufgeführt (ebd., 51-56). Dazu sollen den Schülerinnen und Schülern vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Wohnformen vermittelt werden. Als Ziel wird aus-

⁷² Unter <http://www.montessori-schule-osnabrueck.de/> vom 21.10.2011

drücklich die Ablösung von der Familie mit der Etablierung einer zukünftigen eigenen Lebens- und Wohnform genannt (ebd., 47).

2.3.3.3 *Lebensbereich Freizeit und Medien*

Markowetz (2000a, 11) stellt die Universalität eines positiven Freizeitbegriffs nach Opaschowski dar, der Lebenszeit als Einheit der drei Zeitabschnitte Determinationszeit, Obligationszeit und Dispositionszeit auffasst, die durch mehr oder minder große Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit gekennzeichnet sind. Theunissen (1995, 71) greift dieses Modell für die Sonderpädagogik auf und erweitert es für die Menschen mit geistiger Behinderung zu einem Modell der Lebenszeit. Dabei geht Theunissen (2000, 139) von sechs zentralen Zeitmodellen aus: (1) Versorgungszeit, (2) (berufliche) Arbeitszeit, (3) Verpflichtungszeit, (4) Bildungszeit, (5) Ruhe- und Schlafzeit sowie (6) freie Dispositionszeit. Freizeit bezeichnet demnach die freie Dispositionszeit. Diese wird mit Theunissen (1995, 77) definiert als:

„[...] jene ‚freie Zeit‘, über die das Individuum individuell frei verfügen soll und in der es selbst gestalten und eigene Initiativen verwirklichen kann. [...] diese ‚freie Zeit‘ [ist] wesentlich bestimmt durch Subjektivität, Spontaneität, Zufall, Erholung, Unterhaltung, Intimität, (schützende) Privatheit, Spiel, Geselligkeit, Hobby, ästhetische Kulturbetätigung, Lebensfreude und Freiheit.“

Art und Schweregrad einer Behinderung haben Einfluss auf die Einteilung dieser Lebenszeit. Denn die Determinationszeit kann durch physiologische und körperhygienische Grundbedürfnisse sowie gesundheits-erhaltende und rehabilitative Maßnahmen einen beachtlichen Umfang einnehmen (Theunissen 2000, 140; Markowetz 2000a, 23). Bei der Gestaltung einer sinnstiftenden und selbstbestimmten freien Zeit ist eine Behinderung eine relevante Größe. Sie muss aber nicht automatisch zu einer unbefriedigenden, fremdbestimmten Freizeitsituation führen (Markowetz 2000a, 17). Bei der Realisation von Freizeitverhalten spielen eine Vielzahl an förderlichen und hemmenden Bedingungen eine Rolle, sozio-ökonomische Bedingungen genauso wie familiäre, gesellschaftliche und bildungspolitische Gegebenheiten (ebd.). Wenn behinderungsbedingte Einschränkungen auszumachen sind, dann zuvorderst in den Bereichen Mobilität und Bewegung sowie Kommunikation (Markowetz 2000a, 19ff). Markowetz (ebd., 13) nennt angelehnt an Opaschowski acht universale Freizeitbedürfnisse (Rekreation, Kompensation, Edukation, Kontemplation, Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation). Theunissen (2000, 143f) bezieht sich auf diese Freizeitbedürfnisse und ergänzt ein hedonistisches und kathartisch-magisches Bedürfnis. Markowetz (2000a, 17) zeigt mögliche Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen auf, ihre Freizeitbedürfnisse zu befriedigen und kommt dann jedoch nach Analyse relevanter Studienergebnisse zu der zunächst überraschenden Erkenntnis:

„Die Freizeitbedürfnisse und das Freizeitverhalten von behinderten und nichtbehinderten Menschen sind nahezu identisch.“

Berücksichtigt man hierbei, dass das Freizeitverhalten von weiteren Faktoren als nur vom Faktor Behinderung determiniert wird, dann leuchtet dies ein.

Für Jugendliche mit geistiger Behinderung stellt Walter (1997, 239) heraus, dass für über 80 % von ihnen Fernsehen die einzige Freizeitbeschäftigung ist. Markowetz (2000a, 28f) relativiert, dass ein hoher Medienkonsum auch bei nicht behinderten Jugendlichen existiert und dieser nicht prinzipiell negativ sei. Differen-

zierter nennt Pohl (1982, 53f) ⁷³ die am häufigsten genannten Freizeitaktivitäten von jungen Menschen mit geistiger Behinderung:

1. Fernsehen
 2. Musik hören
 3. Spielen, und zwar allein mit Puzzles, Steckspielen, Puppen usw.
 4. Ausflüge machen und spazieren gehen
 5. Arbeiten im Haus
 6. Bilder betrachten in Büchern, Illustrierten und Katalogen
 7. Teilnahme an Freizeitangeboten
 8. Bilder ausschneiden und sammeln
 9. Spiele mit anderen (Gesellschaftsspiele, Ballspiele usw.)
 10. Fußballspielen
- (sowie 10 weitere).

Für die Freizeitgestaltung in Förderschulen Geistige Entwicklung sieht Markowetz (2000a, 23 und im Folgenden) sowohl Vor- als auch Nachteile. Die Organisation von Sonderschulen als Ganztagesbetrieb geht mit einem Verlust an Dispositionszeit einher, gleichzeitig sind die Schulen in der Regel mit mannigfachen räumlichen Angeboten wie Spielplätzen, Sportstätten, Schwimm- und Bewegungsbädern, Disco-, Snoezel- und Werkräumen ausgestattet. Zudem warten viele Schulen mit einer Vielzahl an attraktiven Freizeitangeboten auf und gewähren Freiräume für sowohl zwanglose Muße als auch spielerische und zielgerichtete Beschäftigungen allein, zu zweit, in Klein- oder Großgruppe. Gleichzeitig wird das Freizeitverhalten damit von der natürlichen Umgebung entfremdet und gleicht fehlende Angebote in dem natürlichen Lebens- und Wohnumfeld aus. Deshalb bezeichnet Markowetz (2000a, 23) die Freizeit, wie sie Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen erleben als „Scheinfreizeit“. Küchler (2009, 61ff) bezeichnet als inhaltliche Bereiche eines freizeitbezogenen Unterrichts in der Förderschule die Vermittlung von Freizeitkompetenzen, die umfassende Thematisierung sowie die Begleitung von Wünschen und Vorhaben, um dadurch die Schülerinnen und Schüler auf ein selbständigeres Leben nach der Schule vorzubereiten und ihnen dadurch Teilhabemöglichkeiten im nachschulischen, gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Kvas (2008) stellt Möglichkeiten zur Vorbereitung auf nachschulische Freizeitperspektiven für Schüler mit geistiger Behinderung exemplarisch dar.

Die WfbM bietet für ihre erwachsenen Beschäftigten im Sinne ihres rehabilitativen Auftrages vielfältige Möglichkeiten arbeitsbegleitender Maßnahmen (§ 136 (1) SGB; BHI 2010, 156). Dazu gehören zum Beispiel sportliche, musische, kreative und therapeutische Maßnahmen sowie unterschiedlichste Schulungen im Bereich der Erwachsenenbildung oder beruflicher Bildung. Die Organisation von Festlichkeiten, Feiern und die Durchführung von Ferienfreizeiten zählen ebenfalls dazu. Diese Aufgaben übernimmt der Soziale Dienst⁷⁴.

⁷³ Pohl referiert Studien mit jungen Erwachsenen in Werkstätten für behinderte Menschen aus den 70er Jahren. Diese werden auch von Markowetz (2000a, 26) sowie Kvas (2008, 25) genannt, da keine neueren veröffentlichten Ergebnisse vorliegen.

⁷⁴ <http://www.franz-sales-haus.de/arbeiten/weichenseite/werkstaetten/sozialer-dienst.html> vom 03.10.2011

In Wohneinrichtungen werden Freizeitaktivitäten angeboten und organisiert. Je nach Größe und Struktur der Wohneinrichtungen sind dabei Freizeitaktivitäten möglich, welche „offensichtlich persönliche Vorlieben und Gewohnheiten, die Bestandteile des individuellen Lebensstils sind“, widerspiegeln (Kreuzer 2000, 151). In fortschrittlichen Wohneinrichtungen planen Bewohner und Betreuer Freizeitaktivitäten gemeinsam, die individuell, in Klein- oder Großgruppen durchgeführt werden. Individuelle Aktivitäten betreffen sportliche, musikalische oder künstlerische Hobbies. Hierzu werden oftmals externe Freizeitangebote genutzt. Als gemeinschaftliche Aktivitäten werden gemeinsames Kochen, Fernseh- oder Spielabende, Kegeln, Kneipen- und Discobesuche aber auch Ausflüge in die Natur oder kulturelle Aktivitäten genannt. Hierzu stehen den Einrichtungen oftmals Fahrzeuge für eine mobile Organisation oder der öffentliche Personennahverkehr zur Verfügung.

Kreuzer (2000, 158f) Theunissen (2000, 140f) und Wacker et al. (1998, 312) weisen daraufhin, dass auch heute noch für Menschen mit schwersten Behinderungen oftmals keine oder nur eine unbefriedigende Arbeitszeit zur Verfügung gestellt wird, so dass Angebote innerhalb der primären Lebenswelt notwendig werden. So sieht Kreuzer (2000, 160) vielfältige Möglichkeiten der Mitgestaltung oder Selbstgestaltung der individuellen Wohn- und Lebenssituation als „Quellen und Ausgangspunkt der Entwicklung von Freizeitinteressen“. Bei der Freizeitgestaltung in Wohneinrichtungen halten sich nach Einschätzung von Markowetz (2000a, 31) Vor- und Nachteile die Waage. Einerseits wird Freizeit positiv als integraler Bestandteil des Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus nach dem Normalisierungsprinzip gestaltet, zum anderen wird die Freizeitgestaltung damit sozial isoliert, verplant und fremdbestimmt durchgeführt (s. auch Kreuzer 2000; Wacker et al. 1998, 314).

Im familiären Rahmen ist Freizeit geprägt von den Ressourcen, aber auch von eigenen Freizeitinteressen und Gewohnheiten der Eltern selber (Markowetz 2000a, 27; Schmidt-Thimme 1990, 38). Hier erweisen sich Familienentlastende Dienste (Schädler 1991) und Angebote für Familien als hilfreich bei der Durchführung von selbstbestimmten Freizeitmöglichkeiten für junge Erwachsene unabhängig von ihren Eltern. Finanzierungsmöglichkeiten für eine aktive Teilhabe am Freizeitleben bietet die Eingliederungshilfe für behinderte Menschen als eine Leistung der Sozialhilfe (seit 2005 im SGB XII sowie ergänzende Eingliederungshilfe-Verordnung). Sie enthält Leistungen des SGB IX, die neben der medizinischen Rehabilitation und der Teilhabe am Arbeitsleben auch der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft dienen und werden beschrieben als Leistungen, um „die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ zu ermöglichen (SGB IX § 4 (1) 4; BHI 2010, 15). Diese kann gemäß § 35a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes⁷⁵ auch über die Träger der öffentlichen Jugendhilfe umgesetzt werden (Markowetz 2000c, 87).

Für sozialintegrative Freizeitaktivitäten gibt es zahlreiche Beispiele in unterschiedlichen Bereichen wie Kunst, Kultur, Musik oder Sport (Markowetz & Cloerkes 2000a). Beispielhaft sei hier kurz die Bedeutung des Tourismus expliziert. Zur Freizeit gehört die Jahresfreizeit. Hierfür zeigt Wilken (2000) Entwicklungen auf, um für Menschen mit Behinderung verstärkt Möglichkeiten von Urlaub, Reisen und Tourismus anzubieten. Als größtes Hemmnis der Umsetzung von „Tourism for All“ (Wilken 2000, 189) sieht er zurzeit die noch nicht umfassend umgesetzte technische Barrierefreiheit von Verkehrsmitteln und Gebäuden (ebd., 186). Jedoch haben Tourismus Marktführer wie TUI oder Neckermann-Reisen behindertenfreundliche Hotels und Ferienanlagen ausgewiesen, um für die Zielgruppe angemessene Bedingungen zu gewährleisten (ebd., 187). Auch etliche kleinere Reiseagenturen konnten sich mit dem Schwerpunkt auf der Ausrichtung von Behinder-

⁷⁵ http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_35a.html vom 18.09.2011

tenreisen am Markt etablieren wie beispielsweise Quertours⁷⁶. Für die soziale Akzeptanz am Urlaubsort wurde ermittelt, dass behinderte Individualreisende ohne weiteres gesellschaftlich akzeptiert sind. Gruppen von behinderten Touristen werden eher kritisch gesehen (Wilken 2000, 188). Der sozialintegrative Aspekt von Schulreisen und Klassenfahrten sollte immer mitgedacht werden (Wilken 1998).

Entgegen beachtlicher Integrationsentwicklungen besonders im Lebensbereich Vorschule und Schule stellen Markowitz & Cloerkes (2000b, o.S.) nüchtern fest, „dass die Integration behinderter Menschen im Freizeitbereich nicht in dem Maße stattgefunden hat, wie sie von den Betroffenen selbst, ihren Eltern, Angehörigen und Selbsthilfeszusammenschlüssen eingefordert, gesellschaftlich erwünscht und von Fachleuten für möglich gehalten wird.“ Allerdings bietet dieser Lebensbereich „mehr als andere [Lebensbereiche] die Chance, Ausgrenzungen von Menschen mit Behinderungen zu überwinden und praktische Integration voranzutreiben“ (Cloerkes 2000b, 3), da sich hier vielfach Möglichkeiten für die Entstigmatisierung und das Erleben der Relativität von Behinderung bieten, die aus dem „Personalisierungseffekt“ (Cloerkes 2007, 111f; 1982) abzuleiten sind. Aufgrund dessen wurde ein früherer Sammelband über Möglichkeiten für eine „Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung“ von Zielniok & Schmidt-Thimme (1990) unter dem integrativem Aspekt überarbeitet. Auch Markowitz & Cloerkes (2000a) stellen in ihrem Sammelband vielfältige Beispiele einer sozialintegrativen Praxis im Rahmen der Freizeitgestaltung für Menschen mit Behinderungen vor.

Freizeit als Bereich selbstbestimmter Lebensgestaltung erfahren und zu individuellen Formen einer erfüllten Freizeitgestaltung zu gelangen, ist das übergeordnete Lernziel der niedersächsischen Abschlusstufenrichtlinien (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 54-67). Die Autoren legen Wert darauf, ein zu einseitig am Konsum orientiertes Freizeitverhalten durch alternative Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Autoren des bayrischen Berufsschulstufenlehrplans sehen zudem die sinnvolle Nutzung der freien Zeit im Rahmen der Schulzeit als Lernziel an (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 93). Darüber hinaus empfehlen sie die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Vereinen, Kirchengemeinden, der Behindertenhilfe sowie dem Familienentlastenden Dienst. Bei der methodischen Umsetzung der Freizeit-erziehung ist von allen Beteiligten eine hohe Flexibilität in inhaltlicher, personeller, räumlicher und zeitlicher Hinsicht notwendig, um außerschulische Freizeitorte aufsuchen zu können (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 61). Die Nutzung neuer Medien wird in beiden Richtlinien thematisiert (ebd., 61f; Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 97), wobei letztere deutlich aktuellere Medien aufführen und darüber hinaus deren Gefahren ansprechen (ebd., 90f). Planung, Durchführung und Dokumentation von Ausflügen und Klassen-/Abschlussfahrten werden in beiden Lehrplänen unter diesen Lebensbereich aufgeführt (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 66f; Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 97).

2.3.3.4 Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität

Untersuchungen von Walter (1997, 236) und Hoyler-Herrmann (2000) zeigen, dass die Sexualität geistig behinderter Menschen und ihr jeweiliges Sexualverhalten in erster Linie abhängig von der Toleranzbreite der moralischen Einstellungen und den Ge- bzw. Verbote ihrer Eltern und Betreuer sind:

„Die zentrale Erkenntnis unserer Untersuchung war, dass nicht nur Sexualität, sondern mit ihr als dem wohl sensibelsten Lebensbereich zugleich auch Erwachsenwerden und Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung verhindert werden.“ (Walter 1997, 236)

⁷⁶ <http://www.quertours.de> unter der Kategorie Behinderten Urlaub vom 23.10.2011

Insbesondere die Verweigerung der Anerkennung einer normalen Sexualität infantilisiert Menschen mit geistiger Behinderung. Mittlerweise konstatiert Walter (1997, 236), dass aufgrund des allgemeinen Normalisierungsprozesses in Wohn-, Werkstätten und Freizeitbereichen, „Sexualität und der Wunsch nach Partnerschaft als Bestandteile individueller Persönlichkeitsentwicklung verstanden und sexuelle Selbstbestimmung als ein Persönlichkeitsrecht eingestuft werden.“ Fachpraktiker stellen jedoch heraus, dass auch weiterhin für den Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität, die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung nicht voll umfänglich zuerkannt werden: „die Persönlichkeit eines behinderten Menschen [wird] reduziert auf die ihm von der Gesellschaft zugestandenen Bedürfnisse wie Wohnen und Arbeiten, immer nach Menü, nicht à la carte“ (Hähner 2003, 213). Insbesondere in Wohnstätten aber auch in Elternhäusern würden nicht immer Partnerschaften ermöglicht und gefördert (ebd.).

Für die Umsetzung einer erfüllenden und verantwortungsvollen Sexualität bedarf es einer konsequenten sexualpädagogischen Aufklärung (Ehlers 2008; Lernen konkret 2004), die jedoch weder im Elternhaus, noch in Schule oder in Wohnstätten angemessen umgesetzt wird (Adam 2004, 1; Hähner 2003, 209; Stöppler 2004b, 3; Walter 1997, 244). Ein solches Versäumnis äußert sich laut Stöppler (2004b, 3) bei vielen Erwachsenen mit geistiger Behinderung „durch fehlendes Wissen, nicht gemachte Erfahrungen und geringe Differenzierung eigener Wünsche und Bedürfnisse“. Als eine große Schwierigkeit in der Sexualerziehung wird auch das fehlende adäquate Medienangebot für Menschen mit geistiger Behinderung angesehen (Hähner 2003, 209). Gerade für die Sexualerziehung haben auch außerfamiliäre Erziehungsmächte wie Medien und Peergroups eine Bedeutung. Für junge Menschen mit geistiger Behinderung ist jedoch der Zugang zu Zeitschriften, multimedialen Angeboten und Peergroups erschwert. Zudem gelingt es ihnen nicht immer, Informationen aus diesen Angeboten zu entnehmen (Ehlers 2008, 17). Deshalb wird von der Förderschule Geistige Entwicklung gefordert, Sexualerziehung „verstärkt zu fokussieren“ (ebd.). Bei sexualerzieherischen Maßnahmen in der Schule ist zu berücksichtigen, dass die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler gemäß § 33 (2) Schulgesetz NRW⁷⁷ über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien rechtzeitig zu informieren sind.

Sexualpädagogische Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung sollten neben Themen wie biologische Grundlagen, Hygiene und Gesundheit, Schwangerschaftsverhütung auch Themen wie Gefühle und Konflikte, Körperwahrnehmung und Schönheitsnormen, Identitätsfindung in der Geschlechterrolle berücksichtigen (Stöppler 2004b, 4f). Möglichkeiten für eine Sexualerziehung auch für Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen zeigt Orland (2004). Auch muss das Thema Prävention sexuellen Missbrauchs (Stöppler 2004b, 4f) behandelt werden, da Menschen mit geistiger Behinderung vulnerabler für derartige Übergriffe sind (Hähner 2003, 216) und die Dunkelziffer sexueller Übergriffe als deutlich höher gegenüber denen bei nichtbehinderten Menschen eingeschätzt wird (Walter 1997, 240). In einer aktuellen, repräsentativen Studie der Universität Bielefeld werden über 1.500 Frauen mit Behinderungen im Alter von 16 bis 65 Jahren zu Gewalterfahrungen befragt. Im Ergebnis sind Frauen mit Behinderung im Lebensverlauf allen Formen von Gewalt deutlich häufiger ausgesetzt als Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt. Auffällig ist insbesondere die hohe Häufigkeit von sexueller Gewalt, insbesondere auch im Erwachsenenleben (Universität Bielefeld 2012, 2f).

Hähner (2003, 212) gibt den wichtigen Hinweis, dass bezüglich des Lebensbereiches Partnerschaft und Sexualität der Schule nicht nur die Aufgabe der Sexualerziehung zukommt, sondern Schule auch wichtiger „Ort der Ermöglichung unvoreingenommener Begegnungen“ für die Entwicklung von Partnerschaften für Jugendliche und junge Erwachsene mit geistiger Behinderung ist: „Beziehungen entwickeln sich vorwiegend bei

⁷⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, 7

Begegnungen in den Institutionen. Ein Zusammensein ist für viele nur dort möglich.“ Hier ist es wichtig, dass die Mitarbeiter ein professionelles Selbstverständnis mit einer klaren, identifizierbaren und einheitlich gegenüber den Eltern zu vertretenden Haltung entwickeln, die Partnerschaften auch in Schule ermöglicht (ebd., 220), wobei jedoch „der Aktionsraum Schule [...] keinen geeigneten Rahmen für genital-sexuellen Umgang der Schülerinnen und Schüler bietet“ (Dawid-Hapkemeyer 1998b, 21).

Menschen mit geistiger Behinderung, die in einer Partnerschaft leben, äußern auch den Wunsch, zu heiraten. Eine rechtliche Möglichkeit, dass Menschen mit geistiger Behinderung überhaupt heiraten können, besteht seit der Novellierung des Vormundschaftsgesetzes durch das Betreuungsgesetz im Jahr 1992 (Jacobi 2000, 120). Die Erfüllung dieses Wunsches ist für diese Personengruppe jedoch keine Selbstverständlichkeit:

„Einerseits besteht für viele rechtlich keine Möglichkeit zu heiraten, andererseits sind oftmals Eltern und betreuende Einrichtungen die hindernde Kraft an der Realisierung des Anliegens.“ (Albeke 2004b, 16)

Die rechtliche Situation zur Eheschließung ist dergestalt, dass die Eheschließung nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch ein Rechtsgeschäft ist und die Geschäftsfähigkeit beider Ehepartner voraussetzt (Albeke 2004b, 16). Die Geschäftsfähigkeit wird durch das Betreuungsgesetz seit 1992 (Jacobi 2000, 119f) im Einzelfall geprüft. Die Bestellung eines gesetzlichen Betreuers kann auch für Teilbereiche entschieden werden, so bedeutet die Bestellung eines Betreuers nicht automatisch eine Geschäftsunfähigkeit. Ein bestellter Betreuer kann jedoch nicht stellvertretend die Einwilligung zur Ehe geben (Albeke 2004b, 16). Albeke (2004b, 16) und Walter (1997, 241f) empfehlen, dass auch für Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich die Möglichkeit zu einer Eheschließung oder (im Falle einer Geschäftsunfähigkeit) zumindest einer eheähnlichen Gemeinschaft geschaffen werden sollten. Möglichkeiten für Paarwohnungen werden mittlerweile in Wohneinrichtungen konzeptionell eingeplant. Wacker (1999, 241 und 244) stellt heraus, dass zwar intime Paarbeziehungen formal in 90 % der Heime möglich sind, eine Umsetzung aber zumeist nicht zu beobachten ist.

Die Frage der Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung wird mittlerweile offen thematisiert, da Untersuchungen deutlich machten, dass Elternschaften in nicht unerheblichem Maße schlicht existieren und damit „das verbreitete Stillschweigen über dieses Thema an der Realität vorbeigeht“ (Bargfrede, Blanken & Pixa-Kettner 1997, 220). Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken (1995) konnten in ihrer bundesweiten Untersuchung von fast 1.000 Elternschaften mit mehr als 1.350 Kindern berichten. In einem Viertel der Fälle leben die Kinder bei ihren Eltern. Gleichwohl wird in der Fachdiskussion deutlich, bei der Frage: „Wie weit geht die Selbstbestimmung beim Wunsch nach einem eigenen Kind?“ (Bargfrede, Blanken & Pixa-Kettner 1997) „scheiden sich die Geister“ (Müller-Erichsen 1999, 43). Die Fachdiskussionen über Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung verlaufen oftmals wenig sachlich sondern „sehr emotional und in einer Atmosphäre gegenseitiger Vorwürfe und Beschuldigungen“ (Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995, 186). Rein rechtlich gibt es in der Bundesrepublik keine Möglichkeit, einer ganzen Bevölkerungsgruppe, hier den Menschen mit geistiger Behinderung, das Recht auf eigene Kinder abzusprechen. Gemäß Bargfrede, Blanken & Pixa-Kettner (1997, 220) wäre dies auch ethisch unvertretbar, wobei die Autorinnen klarstellen:

„Diese Position zu vertreten, bedeutet nun aber nicht, mögliche Schwierigkeiten, Probleme und Nöte, die im Zusammenhang mit der Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung auftreten können, zu ignorieren. Sie bedeutet auch nicht, unkritisch und geradezu euphorisch die Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung generell zu begrüßen und Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich zur Elternschaft zu ermutigen.“

In Deutschland werden finanzielle Anreize in Form von Elterngeld, Kindergeld und steuerlichen Vorteilen geschaffen, um Kinder zu bekommen. Zusätzlich werden Technologien entwickelt, um allen Paaren den Kinderwunsch zu erfüllen. Dies wird zudem finanziell unterstützt. Frauen, die unerwünscht kinderlos bleiben, werden in unserer Gesellschaft bedauert. Das gilt jedoch nur für Frauen ohne Behinderung. Von Frauen mit Behinderung wird erwartet, dass sie keine Kinder bekommen (Friske 1996, 235). Ihnen wird von Schwangerschaften abgeraten und im Falle einer eingetretenen Schwangerschaft der Abbruch nahe gelegt (Köbsell 1993, 39; s. auch Albeke 2004a, 23; Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995, 193). Ziel der Forschungen von Bargfrede, Blanken & Pixa-Kettner (1997, 220; Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995) ist es, die Situation der Hauptbetroffenen, d.h. der Elternteile, der Kinder, der anderen Familienangehörigen sowie des Fachpersonals zu untersuchen, um Hilfestellungen anzubieten. Die Autorinnen formulieren folgende Ergebnisse: Behinderte Eltern, denen die Kinder fortgenommen wurden, haben diese Trennung nicht verarbeitet und auch keine Hilfen erhalten. Eltern, die mit ihren Kindern zusammenlebten, überschätzten ihre Fähigkeiten für die Kindererziehung oft. Es gab aber auch Eltern, die sich ihrer Grenzen bewusst waren und Hilfen einforderten. Kinder von geistig behinderten Eltern leiden hauptsächlich an der sozialen Stigmatisierung als Kind von Eltern(teilen) mit geistiger Behinderung. Probleme, die sich durch die unmittelbare Behinderung und den dadurch eingeschränkten Fähigkeiten ergaben, waren nachrangig. Beim Verbleib in der Herkunftsfamilie übernehmen oftmals die Großmütter die Erziehung und sind damit teilweise überlastet. Das Fachpersonal ist oft durch die Erwartung einer ‚Allparteilichkeit‘ belastet. Man erwartet von ihnen, gleichermaßen die Interessen der Eltern, Kinder, Familienangehörigen und nicht zuletzt der Einrichtungen zu berücksichtigen. Mittlerweile gibt es Einrichtungen, die geistig behinderte Eltern und ihre Kinder betreuen (Ohland & Niemzig 2002, 35 und 37) unter folgenden Prämissen für die Eltern mit geistiger Behinderung:

„Alle Einrichtungen setzen ein Mindestmaß an Kindesversorgung, eine emotionale Bindungsfähigkeit sowie die Bereitschaft, die professionellen Hilfsangebote anzunehmen, voraus.“ (Ebd., 35)

Die Themen Kinderwunsch und Elternschaft sollten Inhalt einer schulischen Sexualerziehung für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung sein (Albeke 2004a, 24ff; Stöppler 2004b, 4). Dabei gilt die Empfehlung:

„Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich davon lösen, das Thema ‚Kinderwunsch‘ zu tabuisieren, aus Angst, man könne ‚schlafende Hunde‘ wecken. Sinnvoller erscheint es, die Frauen angemessen darüber aufzuklären, was ein Leben mit Kindern bedeutet. Um eine bewusste Entscheidung für oder gegen ein Kind zu treffen, ist das Wissen sowohl über die angenehmen als auch über die weniger angenehmen Aspekte unabdingbar.“ (Albeke 2004a, 25)

Albeke (ebd.) stellt nach Durchsicht relevanter sexualpädagogischer Materialsammlungen jedoch fest, dass die Themen Kinderwunsch, Geburt und Schwangerschaft in Materialien für Menschen mit Behinderungen ausgeblendet werden.

In den Richtlinien für die abschließende Schulstufe wird Sexualerziehung umfassend und erwachsenengerecht aufgeführt. Die niedersächsischen Abschlussstufenrichtlinien thematisieren Sexualerziehung im Lernbereich Ich-Erfahrung (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 19-22), gegründet auf der Erkenntnis, dass Menschen mit geistiger Behinderung ein Recht haben, ihre Sexualität zu leben und dabei in menschenwürdiger Weise begleitet zu werden (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 19). Die Autoren heben hervor, dass Sexualerziehung in der Abschlussstufen neben der Informationsvermittlung auch sozial-emotionale Verhaltensweisen fördern und einsichtig machen muss, die den Schülerinnen und Schülern einen befriedigenden Umgang mit ihrer Sexualität ermöglichen (ebd., 19). Die Themen Selbstbefriedigung, Schwangerschaft, Elternschaft, Verhütung und Sterilisation werden angesprochen (ebd., 21). Der Berufsschullehrplan bindet die Sexualerziehung in den Lernbereich Persönlichkeit und soziale Beziehungen ein

(Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 33-35). Thematisch ausgestaltet wird der Lernbereich durch die Themen weiblicher und männlicher Körper, sexuelle Selbstbestimmung, Schwangerschaft und Kinderwunsch sowie Schwangerschaftsverhütung. Im Rahmen der sozialen Beziehungen werden zudem Geschlechtsrollen angesprochen (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 35f). Der Berufsschullehrplan befasst sich zudem mit dem Thema ‚Sexuelle Gewalt‘ (ebd., 34). In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass dieses Thema insbesondere für die Zielgruppe der jungen Frauen mit geistiger Behinderung relevant ist.

2.3.3.5 Lebensbereich Öffentlichkeit und Mobilität

Die nachschulische Zeit ist geprägt von Veränderungen in den unterschiedlichen Lebensbereichen. Der Einstieg in die Arbeitswelt, der Umzug in eine dem Selbstständigkeitsgrad angemessene Wohnform und die Veränderung des sozialen Umfeldes stellen mögliche Veränderungen dar. Durch das Normalisierungsprinzip wurde eine räumliche Trennung dieser Bereiche postuliert und vorangetrieben. Eine Förderung der Mobilität, die damit weiterhin eine Teilhabe in allen Bereichen und ein weitgehend autonomes Leben garantiert, ist damit im Normalisierungsgedanken essentiell: „Mobilität wird dadurch zu einem Grundbedürfnis und ist Voraussetzung für ein selbstständiges Leben und der Teilhabe an der Gesellschaft“ (Müller-Erichsen & Tillmann 2008, 30). Markowetz (2000a, 20) konnte nachweisen, dass Mobilitätseinschränkungen in wesentlichem Ausmaß das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderungen bestimmen. Zudem bilden sie eine Barriere bei der Annahme von Arbeitsplätzen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (z.B. Schön 1993). Bei der Etablierung wohnortnaher Wohnformen wird insbesondere auf die infrastrukturelle Einbindung Wert gelegt, um eine eigenständige Mobilität der Bewohnerinnen und Bewohner zu gewährleisten. Die Lage einer Wohnung ist dabei entscheidend, denn eine Wohnung ist die „Basis für das Leben in der Gemeinschaft. Ihre Lage, Verkehrsanbindung etc. entscheiden darüber, wie leicht oder schwer der Kontakt zu anderen Menschen hergestellt und Einkaufsmöglichkeiten, Behörden etc. aufgesucht werden können“ (Klauß 2008, 15).

Theunissen & Plaute (2002, 183) stellen ein amerikanisches Curriculum für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung vor, das Lernbereiche umschließt, die im Sinne des Empowerment-Ansatzes auf die „Stärkung und Erweiterung der Selbstverfügungskräfte der Betroffenen“ zielen (ebd., 141). Dieses Curriculum umschließt explizit die „Benutzung der Infrastruktur“ (ebd., 183). Dabei ist sowohl die Nutzung öffentlicher Einrichtungen wie auch öffentlicher Verkehrsmittel gemeint. Gemäß Selbstbestimmung und Emanzipation im Rahmen schulischer Bildung „sollen vor allem die Bereiche, welche die SchülerInnen auf ein selbstständigeres Leben nach der Schule vorbereiten, gefördert werden – vor allem Bereiche, durch deren Förderung sich die Wahrscheinlichkeit für SchülerInnen erhöht, an möglichst vielen Bereichen des nachschulischen, gesellschaftlichen Lebens partizipieren zu können“ (Kvas 2008, 26). Insbesondere im Lebensbereich Mobilität scheint hier ein hoher Handlungsbedarf zu bestehen. Gemäß einer Datenerhebung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006, 7) bewältigen nur 101 der insgesamt erfassten 3.076 Schülerinnen und Schüler der Entlass-Stufen der Schule für Geistigbehinderte ihren Schulweg selbständig. Dies weist auf eine geringe Selbstständigkeit hin (ebd., 7). Kleinbach (2009, 42) bezeichnet Mobilität als „Leitkompetenz für die selbstständige Lebensführung“.

Positive Beispiele aus der Praxis zur Mobilitätsförderung liegen vor (z.B. Middeke 1998b; Müller-Erichsen & Tillmann 2008; Kleinbach 2009) und motivieren zur Umsetzung. Die Praktiker sehen dabei die Mobilitätsförderung explizit als „ein Beitrag zu mehr Selbstbestimmung“ (Middeke 1998b), wobei im zweiten Beispiel auch die Verkehrsbetriebe in der Region für ein Projekt zu gewinnen waren (Müller-Erichsen & Tillmann 2008). Ziel war eine individuelle Schulwegeplanung, damit die Schülerinnen und Schüler den Weg zur Schule selbständig mit dem öffentlichen Personennahverkehr bewältigen können. Im dritten Praxisbeispiel wur-

den für das Leit- und Orientierungssystem des ÖPNV der Stadt Reutlingen Menschen mit geistiger Behinderung als Kooperationspartner bei Planung und Gestaltung inkludiert. Insgesamt stellt jedoch Stöppler (2000) heraus, dass die Einbindung der Verkehrserziehung und damit Mobilitätsförderung in Förderschulbereich Geistige Entwicklung noch nicht ausreichend umgesetzt ist.

Die Bedeutung von Mobilität wird in den Rahmenrichtlinien für die abschließende Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung explizit herausgestellt. In den niedersächsischen Abschlussstufenrichtlinien wird Mobilität im Rahmen des Lernbereiches Öffentlichkeit als Voraussetzung für eine Teilhabe am kulturellen, sozialen und politischen Leben genannt (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 98f). Der neuere bayrische Lehrplan für die Berufsschulstufe widmet der Mobilität einen eigenen Lernbereich als Schlüsselkompetenz (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 41-45). Neben der konkreten Mobilitätsförderung umfasst dieser Lebensbereich die Wahrnehmung öffentlicher Angebote im kulturellen, sozialen und politischen Bereich (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 98f). Der Berufsschulstufenlehrplan weist den Lernbereich „Öffentlichkeit“ gesondert aus (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 83-91). Dieser umfasst die Themen öffentliches Leben, öffentlichen Einrichtungen, Leben mit Rechten, Allgemeinbildung, politische Bildung sowie Medien. Die Förderung von politischer Mitsprache wird damit verbindlich in beiden Richtlinien aufgeführt.

Zusammenfassung

Mit den Lehrplänen der niedersächsischen Abschlussstufe und bayrischen Berufsschulstufe liegen zwei hervorragende Richtlinien vor, die eine Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswelt umfassend und erwachsenengerecht aufbereiten. Der Berufsschulstufenlehrplan stellt ferner einen umfangreichen Materialanhang digital bereit. In beiden Konzeptionen werden die zentralen Lebensbereiche Arbeit und Beruf, Wohnen, Freizeit, Partnerschaft und Sexualität, Mobilität und Öffentlichkeit umfassend thematisiert. In den Feinzielen nimmt der um 13 Jahre jüngere Lehrplan der Berufsschulstufe aktuellere Themen auf. Daneben wird im Lernbereich Ich-Erfahrung (Niedersachsen) respektive Persönlichkeit und soziale Beziehungen (Bayern) das Erwachsenwerden und Erwachsensein unter den Bedingungen einer geistigen Behinderung explizit behandelt. In den Lehrplänen werden viele Anregungen für didaktisch-methodische Erfordernisse der Unterrichts- sowie Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern für das sonderpädagogische Personal gegeben. Darüber hinaus steht umfassendes weiteres Material des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, des Pädagogischen Zentrums Rheinland-Pfalz sowie aus Baden-Württemberg (Küchler 2009) und für die Förderung in Berufsförderschulen oder Berufsbildungswerken aus Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein für die Arbeit in der abschließenden Schulstufe zur Verfügung. Diese Materialübersicht besitzt jedoch keine in der Praxis tätige Lehrkraft. Diese benötigt klare und aktuelle Vorgaben des Ministeriums zur Realisation von gutem Unterricht. NRW führt maßlos veraltete Richtlinien als ‚immer noch gültig‘ auf, adaptiert weder Richtlinien aus anderen Ländern noch erstellt es eigene Richtlinien. Diese Situation ist untragbar.

2.4 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

In diesem Abschnitt wurden zunächst Definitionen und Theorien zum Erwachsenwerden vorgestellt. Auf deren Grundlage wurde herausgearbeitet, dass für Menschen mit geistiger Behinderung das Erwachsenwerden und der Schritt in ein möglichst selbständiges Leben als „erschwerter Prozess“ (Seifert 2002, 51) gilt. Eine zentrale Rolle spielen hierbei Zuschreibungsprozesse durch Interaktionspartner, die Selbstbestimmung und Teilhabe ermöglichen oder verhindern. Für Schülerinnen und Schüler sind die Lehrkräfte und die Eltern relevante Interaktionspartner. Den Eltern sowie der Förderschule Geistige Entwicklung wird vorgeworfen, eine Mitschuld am „erschweren Prozess“ zu tragen und Selbstbestimmung nicht hinreichend zu fördern.

Selbstbestimmung wird synonym mit Autonomie, Mündigkeit oder Vernunft verstanden und gilt als zentrales Merkmal des Erwachsenseins. Das allgemeine Bildungsziel der Förderschule Geistige Entwicklung schreibt die Erziehung zu ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ vor. In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird ein Zusammenhang zwischen der schulischen Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeiten im Prozess des Erwachsenwerdens und erweiterten nachschulischen Teilhabemöglichkeiten behinderter Menschen gesehen. Erwachsenwerden ist didaktischer Inhalt der abschließenden Schulstufe in Förderschulen Geistige Entwicklung, die Lehrkräfte sollten darauf eingestellt sein und Möglichkeiten der pädagogischen Förderung dieses Prozesses kennen. Jedoch hat die Analyse der Rahmenrichtlinien gezeigt, dass für NRW lediglich massiv überalterte Rahmenrichtlinien vorliegen, welche das Erwachsenwerden nicht explizit thematisieren. Vor diesem theoretischen Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit empirisch, inwieweit die erwachsenen Schülerinnen und Schüler der Förderschule Geistige Entwicklung das allgemeine Erziehungsziel ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ verwirklichen konnten. Wesentlich dabei ist, in welchem Maß das allgemeine Erziehungsziel in Schule und Elternhaus akzeptiert und gefördert wird.

3 Empirische Untersuchung

Gegenstand des dritten Kapitels ist die empirische Erhebung von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung in der Perspektive der jungen Erwachsenen, ihrer Lehrkräfte und Eltern in der schulischen als auch nachschulischen Lebenssituation. Nach der Darstellung der forschungsleitenden Zielsetzung werden die verwendeten Methoden und die Untersuchungsgruppen beschrieben. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse und Interpretationen, sowohl im Hinblick auf die zentralen Forschungsfragen als auch in Bezug auf die Annahmen in der sonderpädagogischen Fachliteratur zum Thema Erwachsensein junger Menschen mit geistiger Behinderung in unterschiedlichen Lebensbereichen.

3.1 Zielsetzung der empirischen Studie und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit untersucht die Phase des Übergangs in den Erwachsenen-Status junger Erwachsener mit geistiger Behinderung vor allem mit der Perspektive, Förderschulen bei ihrem Bildungsauftrag zu unterstützen, Schülerinnen und Schüler auf ihr Leben als selbstbestimmte Erwachsene in sozialer Integration vorzubereiten. Hierfür ist es erforderlich zu verstehen, welche subjektiven Vorstellungen junge Erwachsene mit geistiger Behinderung von ihrem Leben als Erwachsene haben, wie sie diese umzusetzen vermögen und welche Rolle insbesondere Elternhaus und die Förderschule dabei einnehmen. Hierüber hat die Fachwissenschaft bisher wenige empirische Erkenntnisse (s. Abschnitt 2.1.4), so dass die vorliegende Arbeit in weiten Teilen einen explorativen Charakter annimmt. Besonderen Wert wird auf die Erhebung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler gelegt, also auf die Frage, wie sie sich als selbstbestimmte junge Erwachsene im Beziehungsgeflecht zu Schule (durch Lehrkräfte) und Eltern erleben und welche Möglichkeiten der Teilhabe in schulischen und nachschulischen Lebensbereichen sie haben. Diesem Punkt messe ich eine hohe qualitäts-sichernde Bedeutung für schulische Bildungsprozesse zu. Deshalb ist die vorliegende Untersuchung auf zwei Erhebungszeitpunkte mit einer identischen Untersuchungsgruppe angelegt: zum einen im schulischen Setting und zum anderen im nachschulischen Setting. Damit formuliere ich als Forschungsleitfrage: Wie zeigt sich das Erziehungsziel ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ im Erleben und Handeln der erwachsenen Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt ihrer Beschulung in der abschließenden Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung und als Erwachsene zum Zeitpunkt ihres nachschulischen Lebens?

Um das komplexe Thema des Erwachsenwerdens und Erwachsenseins an Werkstufenschülerinnen und -schüler empirisch zu erheben, werden auf der Basis der theoretischen Grundlagen Themenblöcke entwickelt. Das Erziehungsziel der Förderschule Geistige Entwicklung wird operationalisiert über die Dimensionen:

- (a) Wissen zum Erwachsensein sowie Rollen- und Selbstbild als Erwachsene
- (b) Zuschreibung des Erwachsenenstatus in sozialen Interaktionen
- (c) Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe der jungen Erwachsenen.

Zu (a): Im Themenblock ‚Wissen zum Erwachsensein sowie Rollen- und Selbstbild als Erwachsene‘ geht es um die Rekonstruktion der subjektiven Weltsicht der Schülerinnen und Schüler bezogen auf das Erwachsenwerden und Erwachsensein. Mit Bezug auf die Theorien zum Erwachsenwerden wird erhoben, welche Wissensbestände die Schülerinnen und Schüler bezüglich des Erwachsenwerdens und Erwachsenseins aufweisen. Zudem ist die Frage zentral, wie die Schülerinnen und Schüler den eigenen Prozess des Erwachsenwerdens erleben und welche Handlungsoptionen sie wahrnehmen. Dabei steht das subjektive Wissen zum Erwachsenenstatus – vor allem in Bezug zu gesellschaftlichen Normen und kollektiven Definitionen – wie

auch die Perzeption körperlicher und psychosozialer Vorgänge im Vordergrund. Eingebettet in die Theorie der sozialen Zuschreibung werden subjektive Identitätsmarker, Statussymbole und Attribute für das Erwachsensein erhoben, welche für die Schülerinnen und Schüler zur Positionierung im sozialen System relevant sind. Das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler, das „Private Selbst“ im Sinne Freys (1983, 48), wird thematisiert. Hierbei wird mit Bezug auf die Stigmatisierungstheorie überprüft, ob und wie Fremdzuschreibungen als „große Kinder“ (Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995, 186) von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen und verarbeitet werden. Angestrebt wird eine fokussierende Versenkung in die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung, die im Sinne des Empowerment-Ansatzes „Experten in eigener Sache“ (Theunissen & Plaute 2002, 9) sind. Zentrale Untersuchungsfragen in diesem Komplex sind:

- Wie definieren die Schülerinnen und Schüler Erwachsen-Sein? Wie erklären sie sich das Erwachsenwerden? Welche Aspekte für das Erwachsensein sind subjektiv wichtig?
- Wie verhält man sich nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler in der Erwachsenenwelt? Welche Umgangsformen sind dem Erwachsenenstatus angemessen? Welche Rechte haben Erwachsene? Welche Pflichten haben Erwachsene? Welche (Rollen-)Vorbilder sind handlungsleitend? Woran orientiere sie ihre Identität als Erwachsene?
- Erleben die Schülerinnen und Schüler die Statusänderung zum Erwachsenen? Wenn ja, wird die Statusänderung auch privat, d.h. im personalen Selbst als gültig akzeptiert? Wenn nein, welche Wechselverhältnisse zwischen dem sozialen und personalen Selbst (Frey 1983, 48) laufen ab? Welche identitätssichernden Strategien wenden die Schülerinnen und Schüler an (ebd., 56ff)?
- Welche individuellen Merkmale hat das Erwachsen-Sein der Schülerinnen und Schüler? „Wie sehe ich mich selbst?“ (Frey 1983, 48f) Welchen Lebensentwurf und welche Zukunftsziele haben die Schülerinnen und Schüler?

Zu (b): Die Dimension der ‚Zuschreibung des Erwachsenenstatus in sozialen Interaktionen‘ bezieht sich auf den Erwachsenenstatus, der als das Ergebnis sozialer Attributionsprozesse verstanden wird. Relevant sind „externe Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse“ (Frey 1983, 15). Die Identität einer Person wird demnach im öffentlichen Raum durch die soziale Umwelt festgelegt (ebd.). Eine wesentliche, allerdings nicht ausschließliche Attribution erfolgt auf der Grundlage formeller Bestimmungen (z.B. Alter). Jedoch muss der Erwachsenenstatus in Interaktionen immer wieder an- und zuerkannt werden. Hier helfen die soziologischen Interaktionstheorien im Sinne des interpretativen Paradigmas die Mechanismen zu verstehen, auf die Akteure bei ihrem Identitäts- und Rollenmanagement zurückgreifen (Goffman 1994; 1997). Im Rahmen der Forschungsleitfragen interessieren insbesondere die „Statussymbole“ und „In-Group Attribute“ (Goffman 1994, 58 und 140f), welche dem Erwachsenenstatus zugewiesen werden, so dass ein Rekurs auf die Theorien zum Erwachsenwerden erforderlich wird. Fraglich ist, welche Statussymbole und Attribute die drei Akteursgruppen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern für die Gruppe der Erwachsenen wahrnehmen und ob sie ihr jeweiliges Handeln und ihre jeweiligen Ziele daran orientieren. Zudem relevant ist die Frage, in welchen Teilbereichen Statuspassagen der Schülerinnen und Schüler als bewältigt angesehen werden? Goffman (1994, 141) stellt heraus: „Die Natur eines Individuums, wie es sie sich und wir sie ihm zuschreiben, wird durch die Natur seiner Gruppenanschlüsse erzeugt“, so dass hier insbesondere die ‚gewünschten‘ Gruppenanschlüsse für die Schülerschaft zu erfassen sind. Weiterhin ist fraglich, welche Verhandlungsmacht junge Erwachsene mit geistiger Behinderung für einen Gruppenanschluss an Erwachsene erlangen können: „Was aber, wenn der andere Mensch nicht die Macht und die Mittel hat, unser Bild von

ihm zu verändern?“ (Jetter 1986, 132) Gelingt es den jungen Erwachsenen, die eigenen Ansprüche und Erwartungen an den Umgang mit und zwischen Erwachsenen zu formulieren?

Folgende Untersuchungsfragen werden darum formuliert:

- Wie nehmen die Lehrkräfte und die Eltern die jungen Menschen in ihrem Erwachsenwerden und Erwachsensein wahr? Wie definieren Lehrkräfte und Eltern den Status der jungen Menschen? Damit wird gemäß Frey (1983, 15) der externe Aspekt erhoben.
- Für die Erhebung des Sozialen Selbst gelten die Fragen nach Frey (1983, 47, 49): „Wie sehen mich die anderen? Welchen sozialen Status ordnen sie mir zu? Was erwarten sie von mir? Wer bin ich in den Augen der anderen?“
- Wie nehmen die jungen Erwachsenen das Verhalten ihrer Lehrkräfte und Eltern in der Phase ihres eigenen Erwachsenwerdens wahr? Welches „vermutete Fremdbild“ (Cloerkes 2007, 182) kann als förderlicher Faktor für Identität und Teilhabe der Schülerinnen und Schüler angesehen werden? Welches Fremdbild als hinderlicher Faktor?

Zu (c): Die Dimension ‚Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe der jungen Erwachsenen‘ ist das allgemeine Erziehungsziel in der Sonderpädagogik bei geistiger Behinderung. In den Theorien zum Erwachsenwerden wird Mündigkeit und Selbstbestimmung als zentrale Eigenschaft Erwachsener gesehen (Krampen & Reichle 2008; Suess-Hoyningen 1992). Zudem ist Selbstbestimmung nicht nur Zielperspektive sondern auch Prinzip im Prozess des Lehrens in erzieherischen Settings wie Schule (Rittmeyer 2001, 141), Familie (Mittler 1995) oder auch Wohneinrichtungen (Wacker et al. 1998, 14). Damit wird es notwendig, Selbstbestimmung in allen relevanten Lebensbereichen der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Die Ausgangsfrage ist, wie sich Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung im privaten und öffentlichen Bereich konkretisieren. Als relevante Bereiche entnommen der fachwissenschaftlichen Diskussion sowie den Lehrplänen werden die Bereiche Familie/Wohnen, Beruf, Sexualität/Partnerschaft, Freizeit, Schule sowie Öffentlichkeit/Mobilität geprüft (s. Abschnitt 2.3.3). Es wird untersucht, inwieweit die Schülerinnen und Schüler (Handlungs-) Optionen im Sinne von Selbstbestimmung und Teilhabe wahrnehmen. Mit Rekurs auf die theoretischen Ansätze des symbolischen Interaktionismus wird dabei geprüft, wie viel Definitionsmacht die Schülerinnen und Schüler dabei ausüben können (Jetter 1986). Zudem wird darauf geschaut, inwieweit die relevanten Rollen, die für das Erwachsenenalter als konstituierend angesehen werden (Hurrelmann 2004, 34f), von den Schülerinnen und Schüler innerhalb der Lebensbereiche ausgefüllt werden können und ob sie selbst diese Rollen als relevant ansehen. Damit wird auch untersucht, wann Statuspassagen als abgeschlossen angesehen werden und wie die Schülerschaft soziale Initiationsriten und „Übergangsrituale“ (Griese 2000b) ins Erwachsenenalter für die zentralen Lebensbereiche interpretiert. Für den zweiten Erhebungszeitpunkt werden hier Methoden der Lebenslaufforschung (Kluge & Kelle 2001; Kohli & Robert 1984) angewandt. Lebenslaufforschung befasst sich mit der Rekonstruktion von Lebensverläufen und Sinnkonstruktionen mit dem Ziel, Laufbahnen und Karrieren zu untersuchen, „um von diesen Schlüsse auf soziale Hintergründe und Realitäten zu ziehen“ (Girtler 1992, 167f).

Für die Überprüfung dieser Dimension formuliere ich die Untersuchungsfragen:

- Welche konkreten Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Teilhabe werden aktuell in den relevanten Lebensbereichen wahrgenommen und umgesetzt? Welche konkreten Möglichkeiten der Teilhabe wünschen sich die Schülerinnen und Schüler für ihre Zukunft?
- Erfolgt mit dem Erwachsenenstatus eine Erweiterung der Handlungsoptionen? Welche förderlichen und hinderlichen Faktoren werden von der Schülerschaft formuliert?

- Wie konkretisieren sich Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung im privaten und öffentlichen Bereich?

Neben der Erhebung von Selbstbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten in allen Lebensbereichen sowie der Überprüfung von Vermittlung und Einübung relevanter Rollen in diesen Lebensbereichen, werden spezifische Aspekte überprüft. Im Lebensbereich Familie interessiert beispielsweise zudem die Möglichkeit zum sozialen Rückzug, um identitätsgefährdende Erfahrungen verarbeiten zu können. Im Rahmen erwachsenenspezifischer Freizeitgestaltung interessiert, ob und wie Taschengeld als selbstbestimmte Ressourcenallokation eingesetzt wird. Für den Bereich Partnerschaft ist relevant, welche Moralvorstellungen die Schülerinnen und Schüler formulieren und wie weit sie aufgeklärt sind. Der Bereich Sexualität/Partnerschaft ist in der Diskussion emotional stark aufgeladen (Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1997, 186; Müller-Erichsen 1999, 43). Für den Bereich Wohnen interessiert, welche Kompetenzen für eine Haushaltsführung sich die Schülerinnen und Schüler zuschreiben und ob eine Loslösung vom Elternhaus gewünscht wird. Im Lebensbereich Schule wird geprüft, für welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Schule als Kompetenzvermittlung akzeptiert und erwünscht wird. Es interessiert, welche beruflichen Perspektiven die Schülerinnen und Schüler anstreben und warum sie dies tun.

Mit der Konzeption zweier Erhebungszeitpunkte wurden die Untersuchungsleitfragen gemäß der Kontexte schulische und nachschulische Lebenswirklichkeit eingeteilt in:

1. Erhebungszeitpunkt in 2004: Wie zeigt sich das Erziehungsziel ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ im Erleben und Handeln von erwachsen werdenden Schülerinnen und Schüler beider Geschlechter sowie unterschiedlicher Behinderungsgrade einer Werkstufe einer nordrhein-westfälischen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung?

- Als 17- bis 25-Jährige, die sich als junge Erwachsene in der Umbruchphase in das Erwachsenenleben befinden;
- Als junge Erwachsene, die als Kinder ihrer Eltern im Elternhaus leben und so ein Beziehungsverhältnis gestalten;
- Als Schülerin oder Schüler der Werkstufe, in der sie auf die nachschulische Lebenswirklichkeit vorbereitet werden, umgesetzt durch das Erziehungshandeln der Lehrkräfte;
- Als junge Erwachsene, in einer Phase, in der sie ihre zukünftigen Lebensvorstellungen ausbilden und ausrichten.

2. Erhebungszeitpunkt in 2011: Wie zeigt sich das Erziehungsziel ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ im Erleben und Handeln von nun erwachsenen ehemaligen Schülerinnen und Schüler beider Geschlechter sowie unterschiedlicher Behinderungsgrade?

- Als 24- bis 32-Jährige, die als Erwachsene die Umbruchphase in das Erwachsenenleben durchlebt haben;
- Als Erwachsene, die zum Großteil nicht mehr bei ihren Eltern im Elternhaus leben und so ein neues Beziehungsverhältnis gestalten;
- Als ehemalige Schülerinnen und Schüler der Werkstufe, die sich nach Durchlauf der Institution Schule in der nachschulischen Lebenswelt befinden und in dieser Situation retrospektiv die Erziehungsleistung der Schule bewerten können;
- Als Erwachsene in einer Lebensphase, in der sie bereits die Chance hatten, ihre Lebensvorstellungen (in Teilen) umzusetzen und so ihre faktischen Teilhabeoptionen erkennbar sind.

3.2 Explikation der angewandten Methoden

3.2.1 Fragebogenentwicklung für beide Untersuchungszeitpunkte

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, „die lebensweltliche Perspektive der Adressaten“ (Hagen 2002, 293), in diesem Fall das Erleben des Erwachsenwerdens und Erwachsenseins der Werkstufenschülerinnen und -schüler in Förderschulen Geistige Entwicklung zu erheben. Ziel der Studie ist, die soziale Wirklichkeit dieser Schülerschaft bezogen auf das Untersuchungsthema „fremdzuverstehen“ (Lamnek 1993, 61, Hervorheb. im Original). Die Sicht der Betroffenen zu erfassen und ernst zu nehmen, um daraus Schlüsse für die Qualität von Hilfef Konzepten zu ziehen, nimmt in der Behindertenhilfe im Zuge der Lebensqualitäts- und Selbstbestimmungsdebatte mittlerweile eine zentrale Position ein (z.B. Beck 2000; Wacker et al. 1998). Für den schulischen Bereich liegen diesbezüglich wenige Versuche vor (Thümmel 2001), am ehesten noch wird bei der Planung beruflicher Übergänge die Sicht der Betroffenen eingeholt (z.B. Schön 2000). Deshalb ist es weiterhin so, dass auch aktuell Menschen mit geistiger Behinderung vielfach darauf verwiesen sind, dass wohlmeinende Bezugspersonen Entscheidungen für sie treffen (Lohrmann-O'Rourke & Browder 1998). Hagen (2002, 293) resümiert: „Dies ist eine untragbare Situation“ und fordert verstärkt Versuche, einen echten Dialog mit den Betroffenen zu führen. Dennoch stellen sich besonders in der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung besondere Herausforderungen, valide Informationen zu erhalten. Hagen (ebd., 295) berichtet von Autoren, welche „die aus Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung gewonnenen Daten für prinzipiell fragwürdig erklären“. Beispielsweise kritisieren Forscher, dass Menschen mit geistiger Behinderung in Befragungen eine Tendenz zur Zustimmung aufweisen. Sigelman et al. (1981) untersuchten dieses Phänomen genauer und kamen zu differenzierteren Ergebnissen. Sie stellten fest, dass zustimmende Antworten in folgenden Fällen gegeben werden:

„This suggests that acquiescence is most influential when the question is not understood, or possibly when the correct answer is unknown or not very accessible.“ (Ebd., 56)

Dieses Antwortverhalten bezweckt, „Unwissen zu kaschieren, Anstrengungen durch Nachdenken für die Antwort zu vermeiden [sowie] soziale Anerkennung für die Antwort zu erhalten“ (Hagen 2002, 294) und wird auch bei Befragungen von Menschen mit geringem Bildungsniveau beobachtet (Schnell, Hill & Esser 1995, 329). Matikka & Vesala (1997) untersuchten ebenfalls das Zustimmungsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung und fanden keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Zustimmungstendenz und Grad der Behinderung sondern Bezüge zu situativen und interaktiven Faktoren. So fanden sie heraus, dass das Antwortverhalten abhängig von der Geschlechterkonstellation zwischen Interviewer und Interviewtem ist. Bei gleichgeschlechtlichen Interviewpartnern sowie grundsätzlich von weiblichen Untersuchungspersonen war eine höhere Zustimmungstendenz nachweisbar (ebd., 80). Auch wird von einem „Zufriedenheitsparadox“ (Zapf 1984, 25) in der Wohlfahrtsforschung berichtet, wobei die Befragten subjektive Zufriedenheit trotz schlechter Lebensbedingungen äußern. Hagen (2002, 295) erklärt dieses Phänomen so:

„Demgemäß ist davon auszugehen, dass Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund der isolierten Lebensbedingungen eingeschränkte Erfahrungen und begrenztes Wissen über denkbare Wahlmöglichkeiten haben.“

Auf Grundlage dieser wissenschaftlichen Befunde entwickelte Hagen (2002, 299f) Eckpunkte für ein Interviewkonzept mit dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung, an das ich mich in der vorliegenden Arbeit anlehne. Die Autorin empfiehlt u.a. eine Interviewmethodik, die den „Erzählenden größtmöglichen Raum für ihre Problemsichten gibt“ (ebd.). Gestik und Mimik sollte ergänzend protokolliert werden. Die Autorin rät zur Verwendung von Fotos, um an die konkreten lebensweltlichen Bezüge des Einzelnen anknüpfen zu können. Diese Empfehlung wurde in Fragen 1 und 2 (Wahrnehmung von Veränderungen im

Erwachsenenalter) sowie 5 und 6 (Zukunftswünsche und –ängste) des Interviewleitfadens umgesetzt. Zudem empfiehlt sie die Formulierung offener und komplexer Fragen, da nicht vom aktiven Sprachgebrauch unmittelbar auf das passive Sprachverständnis geschlossen werden kann.

Damit wurde für die Befragung der Werkstufenschülerinnen und -schüler ein qualitatives Forschungsdesign mit leitfadengestützten, teilstandardisierten Interviews (Lamnek 1993, 47ff und 60; Kromrey 1991, 286) gewählt, das den besonderen Anforderungen an die Kommunikationssituation mit Menschen mit geistiger Behinderung (Hagen 2002) sowie den Untersuchungsfragen (s. Abschnitt 3.1) Rechnung trägt.

Das teilstandardisierte Interview arbeitet mit einem „Fragebogengerüst“ (Kromrey 1991, 286), welches es erlaubt, zu bestimmten Themen genauer nachzufragen, Sachverhalte intensiver oder mehr in die Tiefe gehend zu erfassen. So ist es dem Interviewer auch überlassen, Reihenfolge und Formulierung der Fragen im Wesentlichen selbst zu bestimmen (Lamnek 1993, 47). Der Vorteil dieser Interviewtechnik ist, dass die „Relevanzsysteme der Betroffenen“ (ebd., 51) zu Wort kommen, da in standardisierten Fragebögen „die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten häufig gar nicht den Antworten der Befragten entsprechen“ (ebd., 52, Hervorheb. im Original). Der hier verwendete Fragebogen wird hauptsächlich mit „offenen Fragen“ (Kromrey 1991, 279; s. auch Lamnek 1993, 59) verfasst. Die Themenblöcke zu unterschiedlichen Lebensbereichen werden als „Fragenbatterie“ (Kromrey 1991, 282f) mit Einleitungsfragen konzipiert. Dies ist sinnvoll, um nicht ständig von einem Thema zum anderen zu springen. Es werden „Kontrollfragen“ (ebd., 283) eingebaut, um die Verlässlichkeit der Antworten zu überprüfen, aber auch um weitere Antwortaspekte zu erhalten. Da auch 17-Jährige am Interview teilnehmen, wird die Frage nach der Einschätzung des eigenen Erwachsenenstatus als „Filterfrage“ (ebd., 282) entworfen, wobei die Folgefragen dieser Fragenbatterie bei Verneinung im Futur gestellt werden:

Frage 7: Bist du schon erwachsen?
 Wenn unter 7 Ja, weiter hier, wenn Nein weiter bei Frage 16.
 Frage 8: Wann wurdest du erwachsen?
 [...]
 Frage 16: Was meinst du, wann wirst du erwachsen sein?

Aus der Studie von Thümmel (2001, 446f) wurden Anregungen zur Formulierung der Interviewfragen entnommen. Der Interviewstil lässt sich als „neutral bis weich“ (Kromrey 1991, 57) beschreiben.

Für die Befragung der Eltern wurde ebenfalls ein qualitatives Forschungsdesign mit leitfadengestützten, teilstandardisierten Interviews beschlossen, um ein umfassendes Bild der Lebenssituation zu gewinnen. Das Interview orientiert sich an den Themenblöcken des Interviewleitfadens für die Schülerinnen und Schüler.

Für die Befragung der Werkstufenlehrkräfte wurde ein quantitatives Forschungsdesign in standardisierter und schriftlicher Form gewählt. Begründet wird dies mit der mäßigen Bereitschaft zu einer direkten Kommunikation mit „ihrer Kollegin“ zum Forschungsthema. Der Interviewfragebogen wurde überwiegend mit „halboffenen“ oder „halbgeschlossenen“ (Kromrey 1991, 280) Fragen konzipiert, die aus der Sicht des Forschers die wichtigsten Antwortkategorien vorgeben, jedoch mit einer Kategorie „Sonstiges, und zwar...“ das Antwortverhalten auch offenlassen. Schnell, Hill & Esser (1995, 311) bezeichnen diese Fragestruktur als Kombination von offenen und geschlossenen Antwortvorgaben als „Hybridfrage“. Zudem wurden offene Fragen verwendet. Thematische Blöcke wurden abermals als „Fragenbatterie“ (Kromrey 1991, 282) konzipiert. Bei „schwierigen“ (ebd., 281) Themen wurden als Frageformulierungen „direkte Fragen“ (ebd., 280, Hervorheb. im Original) gewählt. Die Frage wird jedoch in eine kleine Geschichte „eingekleidet“ (ebd.) und vielfältige auch ablehnende Antwortmöglichkeiten vorgegeben:

35. Stellen Sie sich vor, ein Schüler mit geistiger Behinderung aus Ihrer Werkstufe äußert Ihnen gegenüber die Absicht, später außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten zu wollen. Geben Sie an, zu welcher der folgenden Reaktionsweisen Sie am ehesten neigen würden.

Um den Schüler vor dem Scheitern zu bewahren, rate ich ihm von seiner Absicht ab.

Berufsqualifikationen fallen in die Zuständigkeit der Werkstatt für behinderte Menschen, auf die ich den Schüler verweise.

Ich vermeide jegliche Wertung und kläre den Schüler über unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten auf.

Ich vermittele dem Schüler ein Praktikum außerhalb der WfbM, damit er hierzu eigene Vorstellungen entwickeln kann.

Da ich es für ein Recht des Schülers auf Selbstverwirklichung halte, unterstütze ich die Umsetzung des Wunsches.

Ich empfinde eine solche Absicht als unrealistisch und äußere dies gegenüber dem Schüler.

Sonstiges:

Zudem wird zu formulierten Aussagen der Grad der Zustimmung erbeten, wie hier beispielhaft für Frage 28 dargestellt:

28. Geben Sie an, inwieweit Sie folgenden Aussagen zum Thema Mitbestimmung zustimmen:					
	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
1. Wenn man Schüler mitbestimmen lässt, zieht dies die Organisation eines Vorhabens unnötigerweise in die Länge.	<input type="checkbox"/>				
2. Schülermitbestimmung ist mit sehr viel organisatorischem Aufwand für den Lehrer verbunden.	<input type="checkbox"/>				
3. Schüler lernen durch Mitbestimmung. Sie müssen darum so häufig wie möglich entscheiden dürfen.	<input type="checkbox"/>				
4. Um Entscheidungssituationen zu vereinfachen, sollten Schüler nur zwischen zwei Alternativen wählen können.	<input type="checkbox"/>				
5. Je weitreichender die Folgen einer Entscheidungssituation sind, desto weniger kann man Schüler entscheiden lassen.	<input type="checkbox"/>				
6. Je älter Schüler werden, desto mehr müssen Lehrer sie mitentscheiden lassen.	<input type="checkbox"/>				
7. Es ist Ausdruck eines respektvollen Umgangs mit erwachsenen Schülern der Werkstufe, diese möglichst viel mitentscheiden zu lassen.	<input type="checkbox"/>				

In der Regel wurden die Fragen mit einer „weiß-nicht“-Kategorie ausgestattet. Durch die Ausweisung einer „weiß-nicht“-Kategorie bei den Antwortvorgaben „kann sichergestellt werden, dass die Nennung einer inhaltlichen Antwort systematisch auch mit anderen Variablen korreliert“ (Schnell, Hill & Esser 1995, 315). Bei einer Nicht-Ausweisung einer „weiß-nicht“-Kategorie ist davon auszugehen, dass die Antwortwahl der Non-Attitudes eher zufällig erfolgt (ebd.). Fragenkomplexe zu schwierigen Themen wurden gemäß der Empfehlungen zur Fragebogenkonstruktion nach Kromrey (1991, 283) weiter hinten im Fragebogen platziert. Die Frageformulierungen sowie die Wortwahl („Wording“) wurden anhand empfohlener Kriterien von Einfachheit, Verständlichkeit und Klarheit entwickelt (Schnell, Hill & Esser 1995, 312ff). Für das Design, Format und Layout des Fragebogens wurden die Hinweise für eine anwenderfreundliche Gestaltung beachtet (ebd., 324). Die Zuordnung der Items zu den Dimensionen (1) Wissen zum Erwachsensein sowie Rollen- und Selbstbild als Erwachsene, (2) Zuschreibung des Erwachsenenstatus in sozialen Interaktionen sowie (3)

Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe der jungen Erwachsenen und den inhaltlichen Fragebogenbereichen aller drei Akteursgruppen wird in den Abbildungen 2, 3 und 4 deutlich. Die ausformulierten Fragebögen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Die ersten drei Schülerinterviews wurden als Pretests durchgeführt. Hier wurde der Fragebogen auf seine Verständlichkeit und Tauglichkeit hin überprüft. Deutliche Schwierigkeiten traten bei der Beantwortung der Frage 28 zu Tage. Die Smiley-unterstützte Bewertungsskala von für das Erwachsenwerden wichtigen Ereignissen (das Erreichen der Volljährigkeit, der Auszug aus dem Elternhaus, die Entlassung aus der Schule, das Einrichten eines Bankkontos) konnte nicht befriedigend umgesetzt werden. Die 4-stufige Skala wurde nach zwei Interviews zunächst auf eine 2-stufige Skala reduziert. Aber auch durch diese Reduktion wurden die Schwierigkeit mit dieser Fragetechnik nicht hinreichend ausgeräumt, so dass ab Interview 4 die Fragen in eine offene Formulierung („Was bedeutet ... für Dich?“) überführt wurden. Die Interviews 1-3 werden bis auf Fragen 28-32 in die qualitative Analyse einbezogen.

Ebenso wie der Schülerfragebogen, wurde der Fragebogen für die Elterninterviews nach den beiden ersten durchgeführten Interviews überprüft. Hier mussten keine Änderungen vorgenommen werden.

Der standardisierte Fragebogen für die Lehrkräfte wurde drei bekannten Sonderschullehrkräften aus zwei benachbarten Städten und aus einem anderen Bundesland zur Beantwortung vorgelegt. Daraufhin wurden Formulierungsverbesserungen und die Reihenfolge einiger Fragen verändert. An grundsätzlichen Skalenformaten oder offenen Fragen wurden keine Änderungen vorgenommen.

Abbildung 3: Fragebogenstruktur der Elterninterviews, erste Erhebung 2004

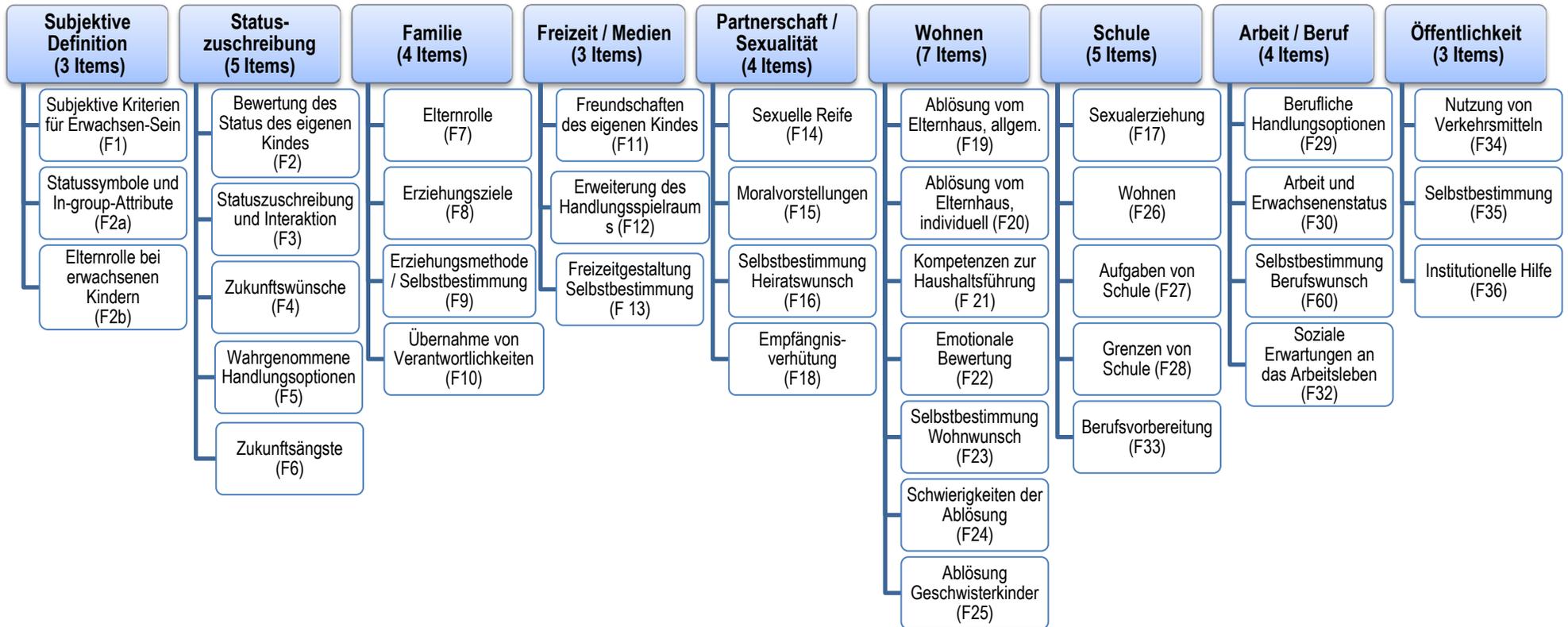
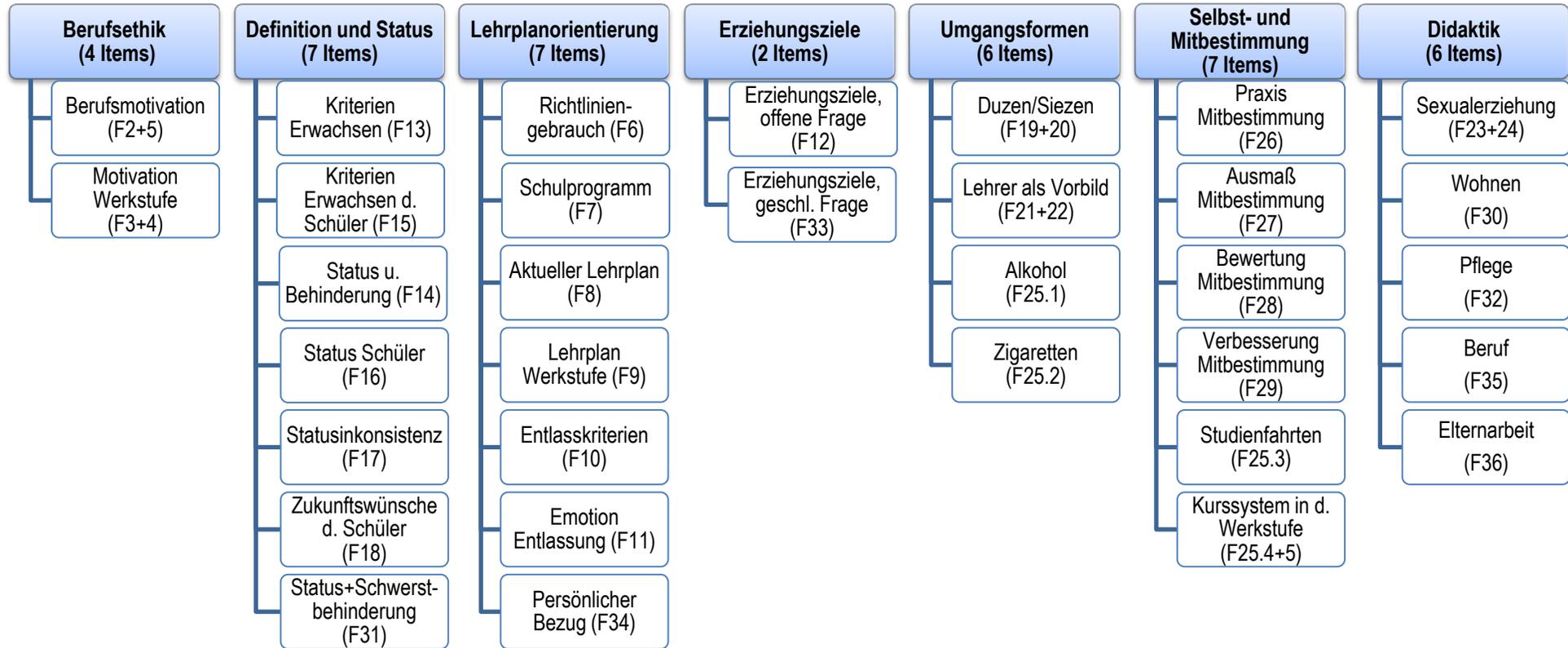


Abbildung 4: Fragebogenstruktur der Lehrerinterviews, Erhebung 2005



Für ein Untersuchungsdesign mit zwei Untersuchungszeitpunkten sind weitere theoretische Ansätze notwendig. Es wird auf Aspekte von Längsschnittuntersuchungen (Kromrey 1991; Schnell, Hill & Esser 1995; Wosnitzer & Jäger 1999) sowie auf Komponenten der Biographischen Methode (Fuchs 1984; Fuchs-Heinritz 2009; Kluge & Kelle 2001; Kohli 1981; Kohli & Robert 1984; Fischer & Kohli 1987; Lamnek 1993; Szczepanski 1967; Voges 1987) zurückgegriffen.

Die subjektive Definition von Erwachsensein und das Erleben des Prozesses des Erwachsenwerdens werden wiederholt mit derselben Stichprobe (den damaligen Schülerinnen und Schülern) und demselben Erhebungsinstrument (ausgewählte Items des leitfadengestützten, teilstandardisierten Interviews) erhoben. Eine Untersuchungsanordnung, die an denselben Personen dieselben Variablen (mit derselben Operationalisierung) zu verschiedenen Zeitpunkten erhebt, bezeichnet man als Panel-Untersuchung innerhalb von Längsschnittstudien (Schnell, Hill & Esser 1995, 229; s. auch Lazarsfeld 1962). Durch Panelstudien (auch Panelerhebung, Panelbefragung) lassen sich intra-individuelle aber auch interindividuelle Veränderungen erfassen. „Dieselbe Personengruppe wird mit den gleichen Fragen konfrontiert, um Veränderungen bzw. Entwicklungen messen zu können“ (Wosnitzer & Jäger 1999, 20). Autoren wie Nehnevajsa (1973, 222) oder Kromrey (1991, 286) stellen die qualitative Einzigartigkeit von Panelstudien heraus:

„Nur mit einem direkten Panel, bei dem die gleichen Personen mehrfach interviewt werden, lassen sich Veränderungen von Meinungen und Einstellungen wie auch von Verhaltensweisen messen.“ (Ebd.)

Allerdings tritt das Problem der „Panelmortalität“ (Schnell, Hill & Esser 1995, 232) auf. Darunter versteht man Krankheit, Sterblichkeit, Umzüge, Verweigerungen, Verlust der Teilnahmemotivation und ähnliche Ausfälle aus dem Panel, die durch Ersatzpersonen kompensiert werden müssen. Häufig sind die Ausfälle nicht zufällig, sondern systematisch, d.h. die Panelmortalität bestimmter Bevölkerungs- oder Risikogruppen ist gegenüber anderen erhöht (ebd.). In der vorliegenden Studie ist ein systematischer Ausfall dahingehend vorstellbar, dass sich insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem subjektiv erfolgreichen Lebensverlauf für eine Nacherhebung bereiterklären. Dies kann auch für die Eltern gelten und muss bei der Interpretation der Ergebnisse Berücksichtigung finden. Um die Panelmortalität möglichst gering zu halten, ist es nötig, das Panel regelmäßig zu pflegen, d.h. man muss den Kontakt zu den Befragten zwischen den Messungen aufrecht erhalten, um u.a. die Adressen zu aktualisieren oder Motivationsverlusten entgegenzuwirken (Schnell, Hill & Esser 1995, 232). Verzerrt werden kann eine Panelstudie auch dadurch, dass das Messinstrument (Fragebogen) durch den soziokulturellen Wandel veraltet. Der semantische Gehalt von Begriffen oder Frageformulierungen kann sich infolge des allgemeinen sozio-kulturellen Wandels stark verändern (Schnell, Hill & Esser 1995, 231). Eine weitere Fehlerquelle sind so genannte Paneleffekte, wie ein gestiegenes Problembewusstsein durch die Teilnahme am Panel (ebd.). Für die empirische Aussagekraft von Längsschnittuntersuchungen müssen die Grundgesamtheit sowie die Stichproben-Auswahl angebbare und nachvollziehbar sein.

Für die vorliegende Arbeit ist festzustellen, dass die ursprüngliche Konzeption nicht auf eine Längsschnittuntersuchung ausgelegt war. Eine Panelpflege im o.g. Sinne wurde nicht durchgeführt. Gleichzeitig handelt es sich bei der Nacherhebung um ein „direktes Panel“ (Kromrey 1991, 286).

Inwieweit die zum ersten Untersuchungszeitpunkt erhobenen individuellen Zukunftsziele der Schülerinnen und Schüler realisiert wurden und welche Faktoren gemäß dem subjektiven Erleben darauf Einfluss hatten, werden anhand der Biographischen Methode erhoben. Die Biographische Methode ist ein Forschungsansatz der qualitativen Sozialforschung. Sie befasst sich mit der Rekonstruktion von Lebensverläufen und Sinnkonstruktionen auf der Basis biografischer Erzählungen oder persönlicher Dokumente. Als biographische Me-

thode bezeichnet Lamnek (1993, 341) „die Auswertung von persönlichen Dokumenten (Tagebücher, Briefe, Memoiren, Autobiographien, Zeugenaussagen etc.) oder die Rekonstruktion von Lebensläufen (durch Befragung)“. Für die Zielgruppe der vorliegenden Studie, Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, liegen persönliche Dokumente wie in der o.g. Definition genannt, in der Regel nicht bzw. nicht umfassend vor, da der Schriftspracherwerb nicht immer hinreichend ausgebildet ist. Die Rekonstruktion von Lebensläufen durch Befragung steht als Methode auch für diese Zielgruppe zur Verfügung. Das Textmaterial besteht dann aus verschriftlichten Interviewprotokollen, die nach bestimmten Regeln ausgewertet und interpretiert werden. Girtler (1992, 166) bezeichnet damit auch das „Erfragen von Lebensgeschichten“ als Biographische Methode.

Zwischen Lebensverlauf und Biographie wird differenziert. Der Lebensverlauf dokumentiert die Folge faktischer Lebensereignisse, die Biographie hingegen ist die Interpretation oder auch Rekonstruktion dieses Lebensverlaufs. Kelle & Kluge (2001, 11) sprechen deshalb von einer quantitativ orientierten Lebenslauforschung und qualitativ orientierten Biographieforschung und plädieren für eine Ergänzung beider methodologischen Richtungen. Bei letzterer werden soziale Situationen im Verlauf dargelegt und dabei die persönliche Auffassung zu ihnen sowie das Verhalten in diesen von den befragten Personen beschrieben (Lamnek 1993, 341; s. auch Szczepanski 1967, 556).

Dass bei der biographischen Methode grundsätzlich das „ganze Leben“ (Fischer & Kohli 1987, 29) thematisiert wird, ist nicht zutreffend. Zwar weckt der Begriff Biographie die Erwartung einer Gesamtgestalt, die zwischen Lebensanfang und Lebensende einen durchgeformten Sinnzusammenhang konstituiert. Dieser kann allerdings empirisch selten eingehalten werden (ebd.), mitnichten werden biographische Forschungen ausschließlich mit älteren Menschen durchgeführt. So wird auch in der vorliegenden Arbeit nicht das gesamte Leben, sondern der Lebensabschnitt zwischen der Werkstufe der Förderschule Geistige Entwicklung und dem Eintritt in das nachschulische Leben fokussiert.

Lamnek (1993, 345) hebt als Zielperspektiven biographischer Forschung Erkenntnisse über möglichst vielfältige Bevölkerungskreise und die spezielle Bewältigung von kritischen Lebenssituationen heraus: „Der Verstehenshorizont, der vorwiegend durch Mittelschichtsnormen geprägten Wissenschaftler, wird durch das Studium der Lebensgeschichten anderer Bevölkerungskreise erheblich erweitert.“ Diese Erweiterung des Horizontes bezieht sich auch auf Lebens- und Wertauffassungen von Menschen in kritischen Situationen (ebd.), die damit für die Forschung überhaupt erst zugänglich wurden (Lazarsfeld 1975, 147). Übergänge in Biographien gelten als kritische Phasen in Lebenslauf (Filipp 1995b). In der vorliegenden Arbeit gilt der Übergang von Schule in die nachschulische Lebenswirklichkeit als kritische Phase. Für die genannte Zielgruppe liegen bisher hierzu keine Daten vor.

Auch zum ersten Untersuchungszeitpunkt zielten einzelne Fragen auf biographische Elemente, also auf die subjektive Einordnung von sozialen Situationen, die das Erwachsenwerden markieren und zum Teil schon bis zu fünf Jahre zurücklagen. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt ist der Anteil dieser für das Erwachsenwerden entscheidenden Situation aller Voraussicht nach deutlich gestiegen. Während bei der ersten Untersuchung oft nur der 18. Geburtstag oder der Wechsel in die Berufspraxisstufe der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung als relevante soziale Situationen für den Prozess des Erwachsenwerdens eingetreten waren, so wird bei der zweiten Untersuchung sieben Jahre später und an der Schnittstelle zwischen Schule und nachschulischer Lebenswelt voraussichtlich auch der Berufseinstieg, eine Veränderung in der Wohn- und Freizeitsituation sowie Veränderungen bezüglich Freund- oder Partnerschaften eingetreten sein. Zur Konzeption der Fragen wurden Erfahrungen aus der Biographiearbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung herangezogen (Lindmeier 2008).

Das narrative Interview hat sich bei der Erhebung biographischer Daten durchgesetzt. Daneben wird aber auch das offene Leitfadenterview verwendet, wobei hier aus der Sicht des Forschers für wichtig erachtete Lebensphasen und Ereignisse explizit angesprochen werden. Der Befragte hat dann die Möglichkeit auf die Fragen zu antworten, ohne „sein ganzes Leben in einem ‚großen Zug‘ [...] präsentieren zu müssen“ (Lamnek 1993, 365). Das offene Leitfadenterview wird insbesondere für Personen mit geringen kommunikativen Kompetenzen empfohlen. Gemeinhin gilt, dass allen Personen eine gewisse „narrative Kompetenz“ zugeschrieben wird, sowohl innerhalb unterschiedlicher sozialer Schichten (Schütze 1977, 51) als auch aufgrund intellektueller Beeinträchtigungen (Lindmeier 2008, 18). Bekannt ist, dass Menschen mit geistiger Behinderung lebensgeschichtliche Ereignisse nicht immer chronologisch verorten. Sie sind aber sehr wohl in der Lage, ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu äußern und zu reflektieren (ebd., 20).

In einer neueren Veröffentlichungen ergänzt Lamnek (2010, 331) die Formen qualitativer Interviews um das „episodische Interview“, welches versucht „die Vorteile des narrativen mit denen der leitfadenorientierten Interviews gemeinsam zu nutzen, über Abläufe und Kontexte zu erzählen und gleichzeitig Routinisierungen des Alltags und Verallgemeinerungen mit aufzunehmen“. Bei diesem Verfahren handelt es sich um die Methodentriangulation, wobei verschiedene Formen der Datenerhebung innerhalb eines Interviews erfolgen. Für den zweiten Untersuchungszeitpunkt wird dem vorhandenen Interviewleitfaden des ersten Untersuchungszeitpunktes ein narrativer Anteil vorangestellt, wodurch ein episodisches Interview entsteht. Darüber hinaus wurden die Fragenformulierungen in der zweiten Erhebung auf Veralterung und semantische Veränderungen hin überprüft. Dies gilt sowohl für den Interviewleitfaden der ehemaligen Schülerinnen und Schüler als auch für den der Eltern. Im Anhang sind die für den zweiten Erhebungszeitpunkt angepassten Fragebögen zu finden.

3.2.2 Erhebungsmethoden zum Untersuchungszeitpunkt 1

3.2.2.1 Auswahl der Untersuchungsgruppen

In diesem Abschnitt beschreibe ich zunächst die Grundgesamtheit, auf die sich die Ergebnisse dieser Studie beziehen sollen, erläutere dann die Kriterien für eine „bewusste Auswahl“ (Kromrey 1991, 200f) der Interviewpartner, um dann die Untersuchungsgruppen gemäß relevanter Kriterien zu beschreiben. Für die Schülerinnen und Schüler sowie Eltern sind dies Geschlecht, Alter, Schweregrad der Behinderung (der Tochter/des Sohnes), sozioökonomischer Hintergrund und Familienkonstellation sowie Migrationshintergrund, für die Lehrkräfte sind dies neben Alter und Geschlecht die Kriterien Dienstjahre, Erfahrungsdauer in der Werkstufe, Konfession und Berufsausbildung.

Unter Grundgesamtheit verstehe ich mit Kromrey (1991, 190) diejenige Menge von Individuen, Fällen oder Ereignissen, „auf die sich die Aussagen der Untersuchung beziehen sollen und die im Hinblick auf die Fragestellung und die Operationalisierung vorher eindeutig abgegrenzt werden muss.“ Kromrey präzisiert, dass es sich hierbei genau genommen um die „angestrebte Grundgesamtheit“ (ebd.) handelt. Die Grundgesamtheit bezeichnet somit die Gesamtheit der Personen, auf die sich die zu formulierenden Untersuchungsergebnisse beziehen. Die Grundgesamtheit dieser Studie bezieht sich auf alle Werkstufenschülerinnen und -schüler der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Bundesland Nordrhein-Westfalen im Jahr der Untersuchung. Obwohl keine angemessenen aktuellen landesspezifischen Rahmenrichtlinien für diese Schülerklientel vorliegen (s. Abschnitt 2.3.2) und die spezifische Schulorganisation im Einzelfall sowie individuelle Schulprogramme Berücksichtigung finden müssen, ist doch von einer hinreichenden Gemeinsamkeit im Beschulungskonzept auszugehen.

Werden für eine Teilerhebung die Untersuchungsobjekte nach vorher festgelegten Regeln aus der Gesamtheit der Fälle, auf die sich die Fragestellung richtet, ausgewählt, dann spricht man von einer Auswahl oder häufig synonym von einer Stichprobe. Manche Autoren sprechen von Stichprobe jedoch nur dann, wenn die Auswahl nach dem Zufallsprinzip konstruiert wurde (Kromrey 1991, 188). Die Stichprobe der vorliegenden Studie bezieht sich nicht auf das Zufallsprinzip sondern auf eine „bewusste Auswahl“ (ebd., 200f) aufgrund folgender angebbarer und intersubjektiv nachvollziehbarer Kriterien:

(a) *Vertrauensgrundlage*. Aufgrund der Kompetenzausstattung der Schülerschaft mit geistiger Behinderung wurde für die Stichprobe die Schülerschaft der Schule, an der die Forschende Lehrerin ist, ausgewählt. Um überhaupt an empirische Daten unvermittelt von dieser Zielgruppe zu gelangen, ist eine Vertrauensgrundlage notwendig. Die Kommunikationsmöglichkeit ist aufgrund der gegenseitigen Bekanntheit verbessert und in manchen Fällen nur dadurch ermöglicht (Hagen 2002). Dementsprechend kann eine „Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang“ (Mayring 2010, 48) erfolgen.

(b) *Volljährigkeit*. Als weiteres Kriterium gilt die Volljährigkeit. Damit gelten die Schülerinnen und Schüler im juristischen und normativen Sinne als erwachsen. Ich schließe mich dieser Definition an (Krampen & Reichle 2008, 333; Meyer-Jungclaussen 1985, 15) und verweise auf meine theoretische Darlegung und Diskussion in Abschnitt 2.1.2). Damit werden auch Schülerinnen und Schüler erfasst, die volljährig sind aber gegebenenfalls noch in der Oberstufe beschult werden.

(c) *Werkstufenschüler/Werkstufenschülerin*. Erfasst werden zudem alle Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr der Untersuchung zum Zeitpunkt 1 in der Werkstufe beschult werden, unabhängig davon, ob sie die Volljährigkeit schon erreicht haben. Der Eintritt in eine Werkstufe wird als Kriterium für ein schulbezogenes „Übergangsritual“ (Griese 2000a) ins Erwachsenenalter gesehen, zudem werden die Schülerinnen und Schüler in der Werkstufe mit spezifischen methodisch-didaktischen Unterrichtsinhalten wie dem Betriebspraktikum konfrontiert.

(d) *Kommunikationsmöglichkeit*. Ein Mindestmaß an Kommunikation ist möglich. In jedem Fall sind Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation wie Kommunikationstafeln oder Talker möglich (Adam 1993; Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996).

(e) *Freiwilligkeit*. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig.

(f) *Letzter Abgangsjahrgang*. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler der jüngst abgegangenen Werkstufenklasse wurden in die Befragung eingeschlossen, um mit geringem Aufwand die Größe der Stichprobe zu erhöhen. Bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die größtenteils von der Autorin als Lehrerin im Fachunterricht beschult wurden, kann noch von einer Vertrauensgrundlage ausgegangen werden. Zudem können zwei wichtige Schritte im Prozess des Erwachsenwerdens – Entlassung aus der Schule und Aufnahme einer Arbeit – berücksichtigt werden.

Aufgrund der o.g. Kriterien wurden 45 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2003/2004 für die Teilnahme am Interview angefragt. Für insgesamt 13 Schülerinnen und Schüler war Kriterium (d) aufgrund einer schweren geistigen Behinderung nicht gegeben. Die Anfrage erfolgte per Schülerbrief, ein Antwortbrief mit Ankreuzmöglichkeiten für „Ja“ und „Nein“ war angehängt. Der Schülerbrief wurde in den Klassen verteilt. Den ehemaligen Schülerinnen und Schülern wurde der Brief auf postalischem Weg mit einem frankierten und adressierten Rückumschlag zugeschickt. Annähernd alle haben auf die Interviewanfrage reagiert (42 von 45). Die Rücklaufquote lag damit bei 93%. Von den 42 Schülerinnen und Schüler wollten zwei nicht am

Interview teilnehmen, 40 haben sich für ein Interview bereit erklärt. Die Interviews wurden im Zeitraum von Januar bis April 2004 durchgeführt.

Die Auswahl der Stichprobe der Elternschaft bezieht sich auf die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler, die durch die Kriterien (a) bis (c) und (f) gewonnen werden konnten sowie die Freiwilligkeit der eigenen Teilnahme. Die Teilnahme der Tochter oder des Sohnes am Interview war kein Kriterium. Die Anfragen zum Interview wurden zeitgleich, jedoch getrennt an die Schülerschaft und Elternschaft ausgegeben. Für die ehemaligen Eltern wurde der Brief mit frankiertem Rückumschlag per Post verschickt. Die Eltern wurden als Elternpaare angefragt, ob sie alleine oder zu zweit am Interview teilnehmen möchten, wurde offen gelassen und in der Durchführung ermöglicht. Von den 58 infrage kommenden Eltern(paaren), haben etwas mehr als die Hälfte der Eltern den Antwortbrief zurückgegeben (35 von 58). Die Rücklaufquote liegt damit bei 60%. Am Interview wollten 13 Eltern explizit nicht teilnehmen, 22 Eltern haben sich zum Interview bereit erklärt. Es wurden von Februar bis Mai 2004 insgesamt 22 Befragungen durchgeführt, 16 Einzelinterviews mit einem Elternteil – durchweg den Müttern - und sechs Gruppeninterviews mit jeweils dem Elternpaar. Die 22 Befragungen wurden so mit insgesamt 28 Personen durchgeführt. Von fast allen Eltern, die am Interview teilnahmen, nahmen auch die Töchter oder Söhne am Interview teil. Es gibt nur zwei Eltern, die unabhängig von ihren Töchtern oder Söhnen am Interview teilnahmen. Diese Eltern haben in beiden Fällen einen erwachsenen Sohn, dieser ist in je einem Fall im Grad der Behinderung als ‚mittel‘ und als ‚schwer‘ einzustufen. Ein Elternteil nimmt am Interview teil, dessen erwachsenes Kind keine der o.g. Kommunikationswege mit UK nutzen kann. Damit verschiebt sich die Untersuchungsgruppe der Eltern geringfügig hin zu mehr männlichen sowie eher schwerer behinderten erwachsenen Kindern. Für die Schülerschaft hält sich die Teilnahme ihrer Eltern damit die Waage, die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nimmt am Interview teil, ohne dass die Eltern teilnehmen, die andere Hälfte nimmt teil und deren Eltern ebenfalls.

Die Auswahl der Schule, an der die Forschende Lehrerin war, trägt der Notwendigkeit einer Vertrauensgrundlage zur Kommunikation mit Schülerinnen und Schüler sowie Eltern Rechnung. Für die Lehrkräfte ergibt sich jedoch eine andere Situation. Aufgrund der bekannten Beschäftigung mit dem Thema Erwachsenwerden durch die Autorin, besteht die Gefahr, dass sich in der Beantwortung die Tendenz zu „sozial erwünschten“ (Kromrey 1991, 304; Schnell, Hill & Esser 1995, 329f) Antworten ergibt. Damit kommt der ergänzenden Befragung von Lehrkräften anderen Förderschulen mit dem gleichen Förderschwerpunkt eine Qualitätssicherung im Forschungsprozess zu. Zudem wurde der Befragungszugriff geändert. Die Befragung der Werkstufenlehrkräfte der drei Schulen erfolgte entsprechend eines quantitativen Forschungsdesigns in standardisierter und schriftlicher Form. Begründet wird dies mit der mäßigen Bereitschaft zu einer direkten Kommunikation mit „ihrer Kollegin“ zum Forschungsthema. Eine schriftliche und damit anonymisierte Befragung steigerte die Kooperationsbereitschaft. Von insgesamt 45 Lehrkräften haben sich 20 an den Interviews von Februar bis Mai 2005 beteiligt. Die Einbeziehung der Werkstufenlehrer der drei Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung bietet zudem die Möglichkeit einer vergleichenden Analyse.

In den beteiligten Schulen wurden 8, 17 und 20 Fragebögen nach Absprache mit und durch die Hand der Schulleitungen an die Werkstufenlehrkräfte ausgegeben. Die Fragebögen an den Schulen 1 und 2 wurden nach telefonischer Vorabsprache persönlich von mir bei den Schulleitern der Schulen abgegeben und in einem Gespräch Hintergründe und Ziele der Erhebung verdeutlicht. Beim persönlichen Aushändigen des Fragebogens ist gegenüber dem postalischen Weg laut Kromrey (1991, 285) die Ausfallquote geringer. Folgende Kriterien wurden dabei von mir vorgegeben: Es wurden alle in der Werkstufe eingesetzten Vollzeit- und Teilzeitlehrkräfte unabhängig von ihrer Ausbildung um eine Beantwortung der Fragebögen gebeten. Lehrkräfte, die in unterschiedlichen Stufen eingesetzt sind, darunter jedoch auch stundenweise in der Werkstufe,

wurden ebenfalls um eine Beantwortung gebeten. In den Werkstufen sind Regelschullehrerinnen / Regelschullehrer, Sonderschullehrerinnen / Sonderschullehrer, Sozialpädagoginnen / Sozialpädagogen sowie Erzieherinnen / Erzieher mit heilpädagogischer Zusatzausbildung als Lehrkräfte eingesetzt. Zudem wurden Lehramtsanwärter im zweiten Ausbildungsjahr in die Stichprobe aufgenommen. Nicht aufgenommen wurden Zivildienstleistende, Absolventen eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder Integrationshelfer. Eine Erinnerung an den Rücklauf wurde nach zwei Wochen vereinbart, ein endgültiger Rücklauf nach weiteren zwei Wochen.

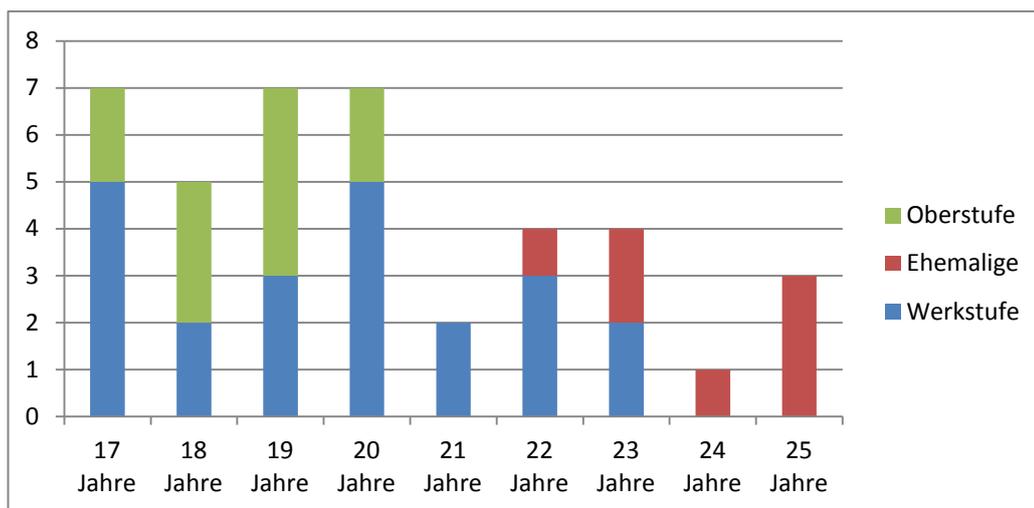
Die Aufteilung der rückläufigen Interviews verteilt sich mit 1, 9 und 10 Antworten in der o.g. Reihenfolge der ausgegebenen Fragebögen. Damit ergibt sich für die Schulen 2 und 3 eine Rücklaufquote von 53 % und 50 %. Die Rücklaufquote von Schule 1 liegt bei 13 %. Eine angestrebte vergleichende Analyse bietet sich somit nur zwischen Schule 2 und 3 an. Eine Auswertung erfolgt deshalb übergreifend, wobei auf Unterschiede bei Signifikanz hingewiesen wird.

3.2.2.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppen

Schüler

Die Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler wird in Abbildung 5 getrennt nach Ober- und Werkstufenschülern sowie Ehemaligen dargestellt.

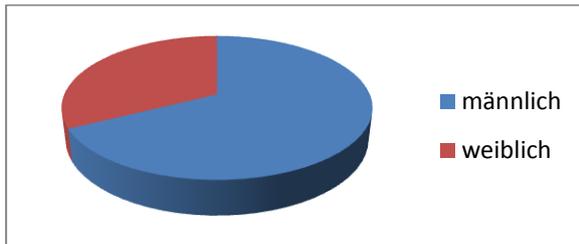
Abbildung 5: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Alter und Schulstufe



Alle Altersstufen zwischen 17 und 25 Jahren sind vertreten. In der Gruppe der Siebzehnjährigen befinden sich zwei Oberstufenschüler, die im Monat der Befragung 18 Jahre alt wurden und deshalb in die Untersuchungsgruppe aufgenommen wurden. Aus den Oberstufen kommen insgesamt neun Schülerinnen und Schüler im Alter von 17 bis 20 Jahren. In den Werkstufenklassen sind die Altersstufen 17 bis 23 Jahre vertreten. Die ehemalige Schülerschaft ist mit Altersstufen von 22 bis 25 Jahren vertreten. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind in den Altersstufen 17, 19 und 20 Jahre zu finden. Damit sind die jüngeren Altersstufe von 17 bis 20 Jahren mit knapp zwei Dritteln vertreten (26 von 40), die älteren Altersstufen mit einem guten Drittel (14 von 40). Das Durchschnittsalter liegt bei 20 Jahren.

Das Geschlechterverhältnis in der systematischen Stichprobe beträgt insgesamt 27 männliche Interviewteilnehmer und 13 weibliche Interviewteilnehmerinnen und damit einem Verhältnis von 2,08:1 (s. Abbildung 6).

Abbildung 6: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Geschlecht



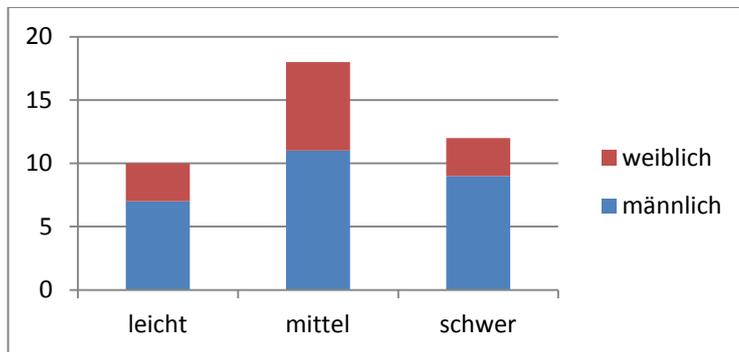
Zur besseren Lesbarkeit der Datenauswertung wird das Geschlechterverhältnis auf 2:1 gerundet angegeben. In der Literatur wird als typisches Verhältnis für die Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung ein Verhältnis von 1,5:1 angegeben (Mühl 1994a, 32). Eine neuere Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2012, 19) bestätigt exakt diese Daten, demnach waren 2009 insgesamt 39,1% aller Förderschüler mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung weiblich. In der Stichprobe der vorliegenden Arbeit sind damit mehr männliche Teilnehmer.

An der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung ist eine „große Streubreite des Lernniveaus“ (Mühl 1994a, 30) anzutreffen, welche zu verschiedenen Einteilungsversuchen Anlass gegeben hat. Im anglo-amerikanischen Raum werden die Bezeichnungen mild (geringfügig), moderate (mäßig), severe (schwer) und profoundly (schwerst) zur Beschreibung des Behinderungsgrades verwendet, wobei in die Gruppe ‚mild‘ für deutsche Verhältnisse Förderschüler mit dem Schwerpunkt Lernen zugeordnet werden (Mühl 1994a, 25). Specks (1999, 236f) Vorschlag einer Unterscheidung des Schweregrades der geistigen Behinderung zwischen leichter geistiger Behinderung, Durchschnittsformen und intensiven Formen ist bezüglich einer Beschreibung der Stichprobe aber auch zur späteren Planung pädagogischer Maßnahmen sinnvoll (s. auch Mühl 1994a, 30). Die Stichprobe setzt sich demnach zusammen aus zehn Schülerinnen und Schülern mit leichter, achtzehn Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlicher sowie zwölf Schülerinnen und Schüler mit einer intensiven geistigen Behinderung. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit leichter geistiger Behinderung sind auch sog. „Grenzgänger-Schüler“ zu verzeichnen (zur Diskussion siehe Franz 2008; Theunissen & Plaute 1999). Der Behinderungsgrad wird damit in drei Schweregrade eingeteilt, zur sprachlichen Vereinfachung werden in dieser Arbeit die Formulierungen leicht – mittel -schwer verwendet (s. Abbildung 7). Neun Schüler sind als schwerstbehindert im Sinne der schulischen Förderung gemäß § 8 VO-SF⁷⁸ anerkannt aufgrund (a) einer erheblich über die üblichen Erscheinungsformen hinausgehenden geistigen Behinderung und (b) Mehrfachschädigungen (Geistige Behinderung, Blindheit, Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit, Körperbehinderung Erziehungsschwierigkeit). Aus dieser Gruppe sind fünf Schüler, die sich nicht mündlich äußern, sondern mit Hilfe von Kommunikationstafeln oder Talkern und mit Hilfe eines Stützers kommunizieren (Adam 1993; Bober 2011). Für diese fünf Schüler wurde der Fragebogen gekürzt und gemeinsam mit dem Stützer bearbeitet. Als Stützer traten sonderpädagogisches Personal oder sozialpädagogisches Personal aus einem kooperierenden Zentrum für Autismus auf. Drei weitere Schüler wurden aufgrund der Zeugnisse und Entwicklungsdokumentation dieser Gruppe zugeordnet. Die Zuordnung zu den Behinderungsgraden ‚leicht‘ und ‚mittel‘ wurde aufgrund von Zeugnissen und Entwicklungsdokumentation

⁷⁸ Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort (VO-SF) vom 22. Mai 1995: § 8 Schwerstbehinderung. Aktuell § 10 AO-SF (vom 29. April 2005). Als schwerstbehindert gelten Schülerinnen und Schüler, a) deren geistige Behinderung, Körperbehinderung oder Erziehungsschwierigkeit erheblich über die üblichen Erscheinungsformen hinausgeht oder b) bei denen zwei oder mehr der Behinderungen Blindheit, Gehörlosigkeit, anhaltend hochgradige Erziehungsschwierigkeit, geistige Behinderung und hochgradige Körperbehinderung vorliegen (Schulministerium Nordrhein-Westfalen 2011, 2).

durchgeführt. Das Verhältnis 10:18:12 entspricht 1:1,8:1,2 und wird zur besseren Lesbarkeit auf ein Verhältnis 1:2:1 gerundet angegeben (s. Abbildung 7).

Abbildung 7: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Grad der Behinderung und Geschlecht



Zur Repräsentativität dieser Aufteilung ist zu sagen, dass die Zuordnung von schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern in den Schulbezirken unterschiedlich gehandhabt wird. So weisen manche Städte ihre schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, unabhängig vom kognitiven Entwicklungsstand der Schule für Körperbehinderte zu. Auch wird ein Schulwechsel vom Förderschwerpunkt Lernen zu Geistige Entwicklung mancherorts nur bis zur 6. Jahrgangsstufe durchgeführt, im für die vorliegende Arbeit relevanten Bereich jedoch bis zur Werkstufe. Fröhlich (1998, 18) stellt fest, dass die Gruppe der schwer mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen in Schulen für Körperbehinderte und Schulen für Geistigbehinderte fast 50 % der gesamten Schülerschaft ausmacht. Dies kann für die vorliegende Untersuchungsgruppe bestätigt werden. Von insgesamt 58 Schülerinnen und Schüler konnten 13 aufgrund einer schweren geistigen Behinderung und fehlenden Kommunikationsmöglichkeiten nicht befragt werden. Hinzu kommen 12 Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe von UK (5 von 12) oder sehr eingeschränkt kommunizieren (7 von 12). Damit liegt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung in der Grundgesamtheit bei 43 % (25 von 58). In der Stichprobenauswahl der vorliegenden Studie beträgt der Anteil der Schüler mit schwerer Behinderung 30 % (12 von 40).

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem Behinderungsgrad ‚leicht‘ ist die Geschlechterverhältnis von männlichen zu weiblichen Interviewteilnehmern 7:3, in der Gruppe mit dem Behinderungsgrad ‚mittel‘ 11:7, in der Gruppe mit dem Behinderungsgrad ‚schwer‘ 9:3 (s. Abbildung 3). Gemessen an der Geschlechterverteilung der Untersuchungsgruppe von 2:1, sind so in der Gruppe der Schüler mit einer mittelschweren Behinderung die jungen Frauen leicht überrepräsentiert, in der Gruppe der Personen mit einer schweren Behinderung überwiegen die jungen Männer deutlich. Auch diesen Befund bestätigt Fröhlich (1998, 13), der feststellt, dass „die Zahl sehr schwer behinderter Menschen tatsächlich mehr männliche als weibliche Betroffene umfasst“.

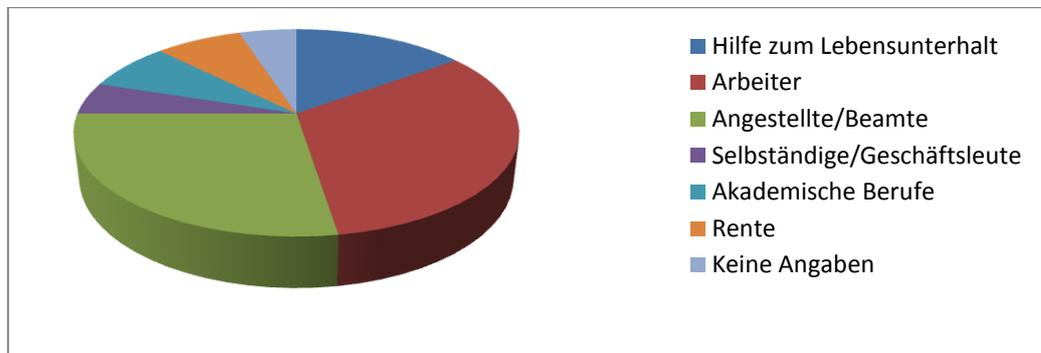
Bis auf drei Schülerinnen und Schüler wohnen die Schülerinnen und Schüler noch im elterlichen Haushalt. Die Familien bestehen in annähernd allen Fällen aus beiden (Stief-, Pflege- oder Groß-) Eltern (37 von 40) sowie Geschwistern (32 von 40). In einem Fall übernehmen die Großeltern den Erziehungsauftrag, in einem Fall Pflegeeltern. In einem Fall wird ein Schüler in einer Einrichtung betreut. Alleinerziehende Elternteile gibt es in der Untersuchungsgruppe lediglich drei, in je einem Fall die Mutter, der Vater oder die Oma. In sechzehn Familien leben Geschwister noch mit im Haushalt (16 von 32), in dreizehn Familien gibt es erwachsene Geschwister, die schon ausgezogen sind (13 von 32) oder in anderen Familien leben, d.h. Pflegefamilien oder im Falle des großelterlichen Erziehungsauftrages bei den leiblichen Eltern (3 von 32). Acht Schülerinnen und Schüler sind Einzelkinder (s. Abbildung 8).

Abbildung 8: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach familiärer Situation



Die wirtschaftliche Situation wurde wie bei Hohmeier (1996, 244) nach der aktuell ausgeübten Berufstätigkeit des hauptsächlichsten Einkommensträgers in der Familie erhoben. Dies war in 25 Fällen ausschließlich der Vater und in drei Fällen ausschließlich die Mutter. In 27 dieser Fälle war jeweils das andere Elternteil Hausfrau oder Hausmann. In vier Fällen waren beide Eltern berufstätig, darunter die Mutter in zwei Fällen in Teilzeit. In sechs Fällen sind die Eltern nicht berufstätig. In zwei Fällen wurden keine Angaben gemacht. Demnach verteilt sich die wirtschaftliche Situation der Untersuchungsgruppe wie folgt: Hilfe zum Lebensunterhalt (Hartz IV/Sozialhilfe) 6, Arbeiter 13, Angestellte/Beamte 11, Selbständige/Geschäftsleute 2, Akademische Berufe 3, Rente 3 (Berufsunfähigkeitsrente 1, Altersrente 2), keine Angaben 2 (s. Abbildung 9).

Abbildung 9: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach sozioökonomischer Situation



Damit kann der sozioökonomische Status in der Mittelschicht angesiedelt werden, 80 % (32 von 40) der Eltern sind oder waren berufstätig, davon die Hälfte als Angestellte/Beamte, Angehörige akademischer Berufe sowie Selbständige/Geschäftsleute (16 von 32). Im Gegensatz dazu wies Hohmeier (1996, 244) für die Elternschaft mit Migrationshintergrund in Frühförderstellen einen Anteil von fast 70 % an Arbeitern nach (35 von 51 Familien) und nur 15 % an Angestellten/Beamten, Angehörigen akademischer Berufe sowie Selbständige/Geschäftsleute (8 von 51) aus.

Neben dem guten sozioökonomischen Status der Untersuchungsgruppe der vorliegenden Studie leben zudem annähernd alle Familien in vollständigen Konstellationen. Die Familien bestehen aus beiden (Groß-, Pflege-, Stief-) Eltern (37 von 40) sowie Geschwistern (32 von 40). Zudem gibt es wenige sehr kinderreiche Familien oder Familien, die familiären Belastungsmomenten wie Zerrüttung, Scheidung oder Tod eines Angehörigen ausgesetzt waren. Damit kennzeichnet diese Untersuchungsgruppe wenige negativ einwirkenden soziokulturellen Bedingungen wie Kinderreichtum, geringer sozialer Status der Familie, familiäre Belastungsmomente, elterliches Desinteresse an schulischen Belangen sowie mangelnde Inanspruchnahme von Leistungen öffent-

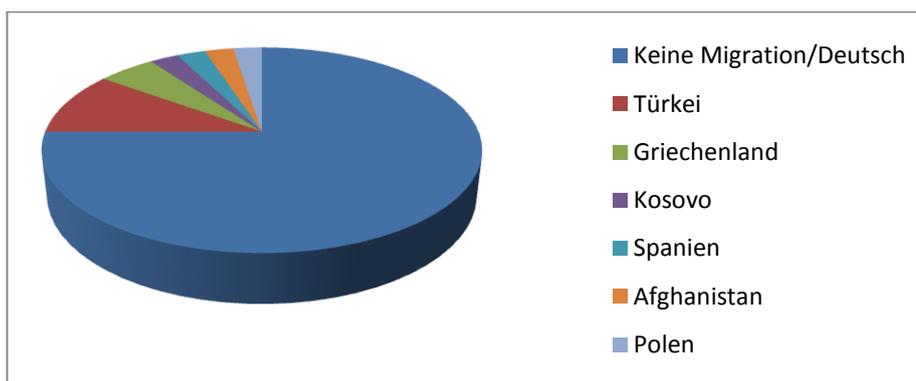
lichen und privater Gesundheitsdienste (Mühl 1994a, 38). Darüber hinaus wird deutlich, dass die hauptsächliche Erziehungsverantwortung bei den Müttern liegt. In 25 von 40 Fällen ist die Ehefrau in Vollzeit als Hausfrau tätig sowie in zwei Familien in Teilzeit als Hausfrau mit einem Ehemann, der das relevante Einkommen erzielt. Die geringe Anzahl berufstätiger Mütter, die einer Vollzeitarbeit nachgehen (3 von 40), zeigt deutlich, dass die Betreuung auch erwachsener Kinder mit geistiger Behinderung als Vollzeitjob umgesetzt wird.

Einen Migrationshintergrund haben insgesamt zehn der 40 Schüler/innen. Die Verteilung nach Herkunftsland zeigt sich folgendermaßen: Türkei (4), Griechenland (2), Kosovo (1), Spanien (1), Afghanistan (1) und Polen (1). In der Stichprobe befinden sich damit zu einem Viertel Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (1:4) (s. Abbildung 10). Für die allgemeine Lage in allen Schulen wird konstatiert:

„Die demografische Entwicklung zeigt, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft derzeit in manchen Ländern ein Drittel und mehr beträgt und weiter wächst.“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2002, 2).

Hier wird weiter ausgeführt, dass der Unterschied zu den statistischen Werten zu beachten ist, die bisher lediglich Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft erfassen, nicht aber diejenigen mit deutscher Staatsbürgerschaft, die aber gleichwohl aus zugewanderten Familien kommen (ebd.). Als erweiterte Kriterien zur Erfassung des Items „Migrationshintergrund“ werden nach dem Bericht der Kulturministerkonferenz neben der Staatsangehörigkeit auch Geburtsland, Jahr des Zuzugs (des Kindes) nach Deutschland, vorherrschende Familiensprache (sofern nicht Deutsch) sowie fakultativ Geburtsland/-länder der Eltern und Förderbedarf herangezogen (ebd., 17). Diese Kriterien wurden in der Stichprobe dieser Studie bereits berücksichtigt. Für das Bundesland NRW liegt der Anteil aller Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Jahr 2003 bei 29,6 % (Prenzel et al. 2005, 33). Damit liegt in der Untersuchungsgruppe der vorliegenden Arbeit der Migrationshintergrund mit 25% (10 von 40) leicht unterhalb des Durchschnittswertes für NRW.

Abbildung 10: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Migrationshintergrund



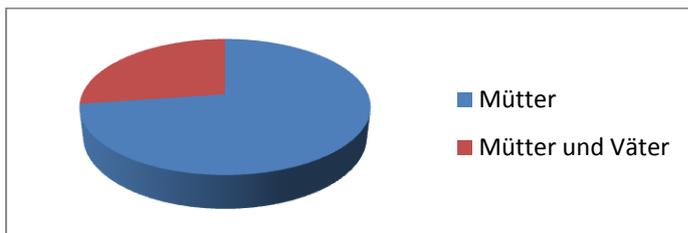
Der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist für die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen weitaus höher anzusetzen. Mittlerweile spricht man von jedem 5. Kind mit Migrationshintergrund in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Daniluk 2011, 5). Für die Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist dieser Trend ebenfalls gegeben, aber nicht so deutlich, da an dieser Schulform massive Lernbehinderungen auch von chromosomal verursachten Schädigungen oder exogenen Schädigungen herrühren, welche unabhängig vom soziokulturellen Status auftreten (Mühl 1994a, 37f). Diese Einschätzung bestätigten auch die oben dargelegten Daten zur sozioökonomischen Situation sowie Zusammenstellung der Familien.

Zusammenfassend besteht die Untersuchungsgruppe zu zwei Dritteln aus Schülerinnen und Schüler der jüngeren Altersstufen (17 bis 20 Jahre). Die jungen Männer sind in der Stichprobe überrepräsentiert (2:1), insbesondere in der Gruppe der Schüler mit schwerer Behinderung (3:1). Das Verhältnis der Schüler bezüglich Behinderungsgrad lässt sich in der Verteilung leicht – mittel - schwer als 1:2:1 beschreiben. Der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund liegt leicht unterhalb des Durchschnittswertes für NRW bei 25 %. Der sozioökonomische Status der Untersuchungsgruppe kann in der Mittelschicht angesiedelt werden, 80% der Eltern sind berufstätig, davon die Hälfte als Angestellte/Beamte, Angehörige akademischer Berufe sowie Selbständige/Geschäftsleute. Annähernd alle Familien leben in vollständigen Konstellationen. Die Familien bestehen vorwiegend aus beiden (Groß-, Pflege-, Stief-) Eltern und Geschwistern.

Eltern

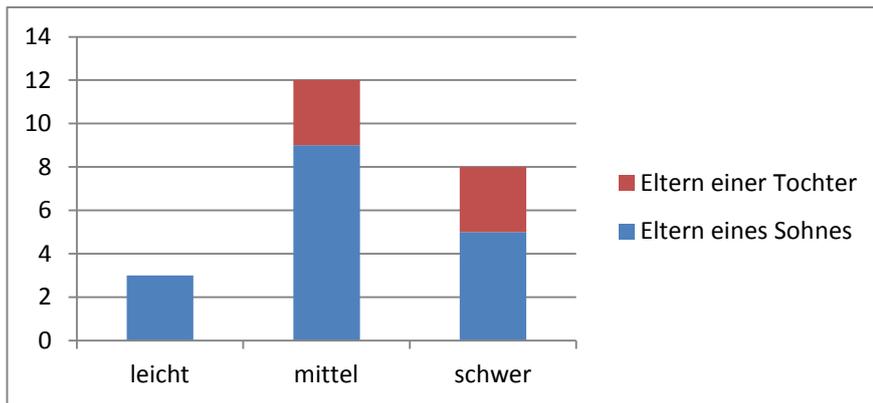
Für die Untersuchungsgruppe der Eltern sind folgende Informationen relevant: Alter, Geschlecht, Geschlecht und Behinderungsgrad des Sohnes/der Tochter, sozioökonomische Situation sowie Migrationshintergrund. Die Eltern oder Erziehungsberechtigten sind zwischen 35 und 69 Jahren alt (27 von 28, keine Angabe 1). Mit 12 Eltern ist die Altersstufe 50 bis 54 am stärksten vertreten. Deutlich ist, dass die durchschnittlich 20-jährigen Werkstufenschülerinnen und -schüler eher ältere Eltern haben.

Abbildung 11: Beschreibung Gruppe Eltern nach Geschlecht



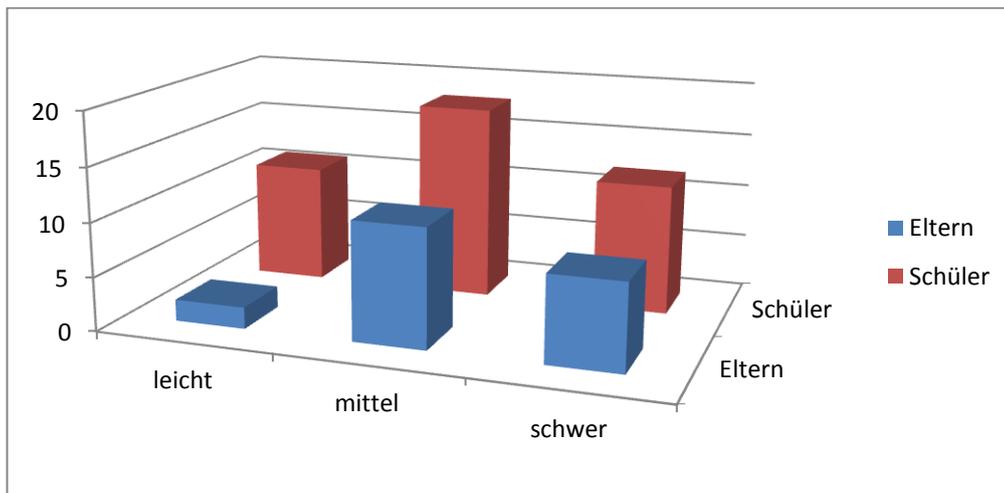
Die elterlichen Interviewpartner waren vorrangig Mütter in Einzelinterviews (16 von 22), in sechs Fällen wurden die Interviews mit beiden Elternteilen durchgeführt (s. Abbildung 11). Damit wird deutlich, dass im Antwortverhalten vorrangig die Sicht von Müttern dargestellt wird. Dieses Kriterium wird bei der Interpretation berücksichtigt. Hierbei bestätigt sich die Einschätzung Schädlers (1991, 19), der betont, dass bezüglich der Betreuung von behinderten Kindern „vielfach von Familien gesprochen wird, wenn Mütter gemeint sind“. Die Eltern, die sich zu Interviews bereit erklärt haben, sind in 16 Fällen Eltern eines Sohnes und in 6 Fällen Eltern einer Tochter. Das Verhältnis beträgt damit beginnend mit den Söhnen 2,7 zu 1. Dies ist ein nochmal deutlich erhöhtes Verhältnis der ohnehin schon überrepräsentierten männlichen Schüler (vgl. Abbildung 6). Damit muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass sich die Aussagen der Eltern vorrangig auf Söhne beziehen und dadurch bestimmte Themen ggf. ausgeklammert oder nicht genannt werden sowie andere Themen stärker gewichtet werden. Eine ähnliche Charakteristik wies auch die Untersuchungsgruppe in einer aktuellen Studie von Schultz (2011, 186–191) zur Ablösung vom Elternhaus bei Menschen mit geistiger Behinderung auf: Die am Interview teilnehmenden Personen waren in nahezu allen Interviews Mütter und bezüglich des Geschlechts handelte es sich vorrangig um Söhne in einem Verhältnis von 2,6 zu 1.

Abbildung 12: Beschreibung Gruppe Eltern nach Geschlecht und Behinderungsgrad des erwachsenen Kindes



Es haben sich als Interviewpartner zudem eher Eltern bereit erklärt, deren Sohn oder Tochter einen mittleren oder schweren Behinderungsgrad hat (s. Abbildung 12). Die Verteilung gemäß dem Behinderungsgrad leicht/mittel/schwer beträgt 3/11/8. Das Verhältnis in der Untersuchungsgruppe der Schüler von 1 : 2 : 1 verschiebt sich für die beteiligte Elternschaft zu 1 : 3,6 : 2,6 und wird zur besseren Lesbarkeit gerundet mit 1:4:3 angegeben (s. Abbildung 13).

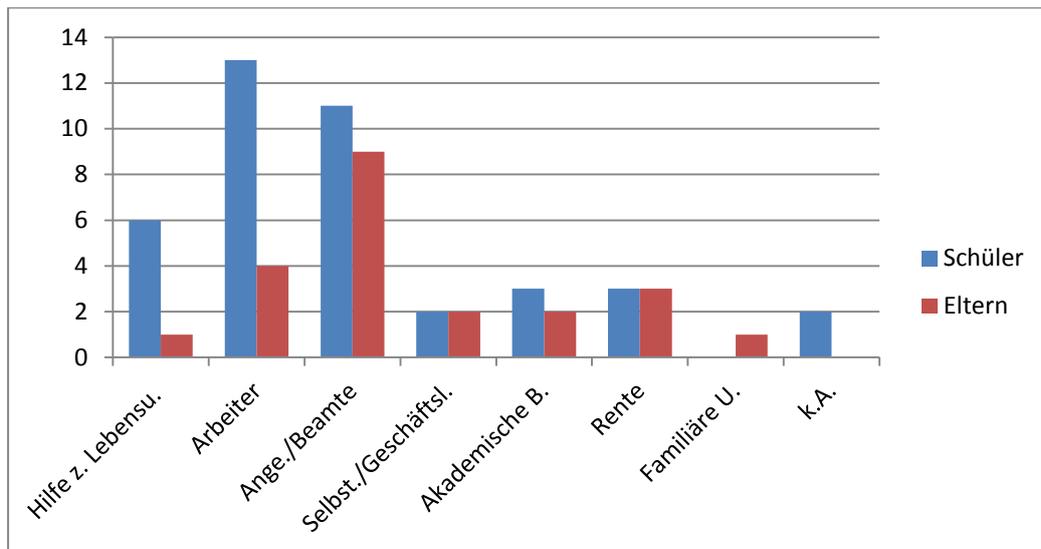
Abbildung 13: Beschreibung der Untersuchungsgruppen Schüler und Eltern nach Behinderungsgrad im Vergleich



Damit könnte sich ausdrücken, dass Eltern schwerer behinderter erwachsener Kinder eher ein Mitteilungsbedürfnis bezüglich der Problematik des Erwachsenwerdens ihres Kindes wahrnehmen. Für die Beschreibung der Untersuchungsgruppe der Eltern gilt somit: Mütter sprechen über ihre Söhne mit mittelschwerer oder schwerer Behinderung.

Der sozioökonomische Status der teilnehmenden Eltern (22) hat sich im Vergleich zur Untersuchungsgruppe der Schülerinnen und Schüler (40) nicht gleichmäßig proportional verringert sondern zugunsten der Gruppen Angestellten/Beamten, Selbständige/Geschäftsleute und Akademische Berufe verschoben (s. Abbildung 14).

Abbildung 14: Beschreibung Untersuchungsgruppen Schüler und Eltern nach sozioökonomischer Situation im Vergleich



Die Gesamtverteilung lautet wie folgt: Hilfe zum Lebensunterhalt (Hartz IV/Sozialhilfe) 1, Arbeiter 4, Angestellte/Beamte 9, Selbständige/Geschäftsleute 2, Akademische Berufe 2, Rente – Berufsunfähigkeit oder Altersrente – 3, Familiäre Unterstützung/Pflegegeld 1, keine Angaben 0. Am Interview nehmen wenige Eltern aus der Gruppe teil, die Hilfe zum Lebensunterhalt in Form von Hartz IV oder Sozialhilfe erhält sowie der Gruppe der Arbeiter. Insgesamt zeigt sich die am Interview teilnehmende Elternschaft damit als ausgeprägt im Mittelstand situiert. Diese Mittelschicht orientierte Gewichtung der Elterngruppe war durchaus zu erwarten, da erfahrungsgemäß diese Eltern eher Kontakt mit der Schule suchen, diese bei zahlreichen Aktionen unterstützen und weil diese Eltern eher Interesse an einer wissenschaftlichen Erfassung ihrer Erfahrungen interessiert sein könnten. Die Untersuchungsgruppe der Eltern besteht annähernd komplett aus Familien mit Geschwisterkindern (19 von 22), in nur drei Familien leben die jungen Erwachsenen mit Behinderung als Einzelkinder. Am Elterninterview nimmt nur eine alleinerziehende Mutter teil, so dass diese besonderen familiären Bedingungen wenig Berücksichtigung im Antwortverhalten der Eltern finden. Ebenso wie beim sozioökonomischen Status verschiebt sich auch bezüglich des Kriteriums Migration die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe Eltern im Vergleich zur Untersuchungsgruppe der Schülerinnen und Schüler dahingehend, dass lediglich zwei Familien mit Migrationshintergrund sich zu einem Interview bereit erklärten (2 von 22). Die Mütter stammen aus Griechenland und Afghanistan. Damit werden Aspekte, die ggf. für Familien mit Migrationshintergrund besonders relevant sind, nicht erfasst.

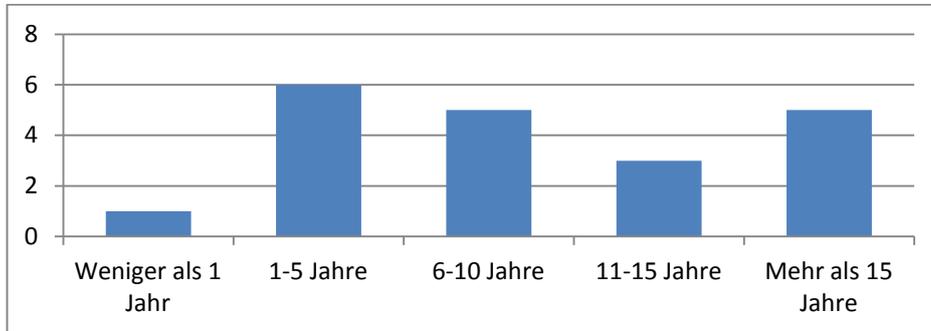
Zusammenfassend besteht die Untersuchungsgruppe der Eltern überwiegend aus Müttern mit einem erwachsenen Sohn mit mittlerem oder schwerem Behinderungsgrad. Die überrepräsentierten Schüler der Untersuchungsgruppe (2:1) sind in der Elternschaft nochmals stärker präsent (annähernd 3:1). Damit muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass ggf. eher Themen angesprochen werden, die männliche Erwachsene und schwere Behinderungsgrade betreffen. Die Mittelschicht orientierte Gewichtung der Elterngruppe macht deutlich, dass diese eher Kontakt mit der Schule suchen. Am Elterninterview nehmen wenige alleinerziehende Eltern, wenige Eltern, die Hilfe zum Lebensunterhalt beziehen sowie wenige Eltern mit Migrationshintergrund teil, so dass diese besonderen familiären und sozioökonomischen Bedingungen wenig Berücksichtigung im Antwortverhalten der Eltern finden.

Lehrkräfte

Von insgesamt 20 Lehrkräften arbeiten 13 seit sechs und mehr Jahren in der Werkstufe und haben damit

schon mindestens einen Jahrgang durch die Stufe begleitet. Ein Viertel der Lehrer arbeitet schon länger als 15 Jahre in der Werkstufe und kann auf umfangreiche Erfahrungen zurückgreifen. Damit kann insgesamt von gut zwei Drittel aller Lehrkräfte von einem umfassenden Erfahrungshintergrund für die Beurteilung der Arbeit in der Werkstufe gesprochen werden (s. Abbildung 15).

Abbildung 15: Beschreibung Gruppe Lehrkräfte nach Erfahrungsalter in der Werkstufe



Alle weiteren persönlichen Angaben von Alter, Geschlecht, Berufsbezeichnung und Dienstjahren wurden am Ende des Fragebogens erbeten und von mehr als einem Drittel der Lehrkräfte nur fragmentarisch oder gar nicht ausgefüllt (7 von 20), so dass keine Aussagen darüber wiederzugeben sind (Schnell, Hill & Esser 1995, 429f). Die geringe Bereitschaft der Lehrkräfte, persönliche Angaben anzugeben, zeigt, dass die Methodenauswahl eines quantitativen Forschungsdesigns in standardisierter, anonymisierter und schriftlicher Form für diese Zielgruppe richtig gewählt war.

3.2.2.3 Angaben zur Durchführung der Interviews

Für die Durchführung der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern stand ein kleiner Differenzierungsraum sowie ein Werk-/Kunstraum in der Schule zur Verfügung. Die Interviews fanden in der Schulzeit in Absprache mit den Klassenlehrern im zweiten Unterrichtsblock am Vormittag, d.h. zwischen 10.15 und 11.45 Uhr oder am Nachmittag zwischen 12.30 und 15.15 Uhr statt. Zwei Interviews wurden aus organisatorischen Gründen in zwei Teilen durchgeführt. Hierbei wurde zu Beginn des zweiten Interviews kurz der erste Teil in Erinnerung gerufen und Aspekte kurz wiederholt. Für die Interviews mit den Eltern stand ein Besprechungsraum in der Schule zur Verfügung. Zudem bestand das Angebot, die Eltern nach ihrer Arbeitszeit zu Hause oder an einem Ort ihrer Wahl zu treffen. Ein Interview wurde in der Schule durchgeführt, für alle weiteren Elterninterviews traf ich die Eltern bei sich zuhause. Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wurden im Zeitraum zwischen Februar bis Mai 2004 durchgeführt. Sie dauerten zwischen 42 und 90 Minuten. Im Zeitraum zwischen Januar und Mai 2004 wurden die Elterninterviews durchgeführt, diese dauerten zwischen 60 und 125 Minuten. Die Interviews wurden nach Erlaubnis auf ein Aufnahmegerät aufgenommen und nach den u.g. Transkriptionsregeln transkribiert (s. Abschnitt 3.2.4). Drei Schülerinterviews und drei Elterninterviews durften nicht aufgenommen werden, diese wurden schriftlich protokolliert. Wortwörtliche Aussagen wurden dabei in Anführungszeichen gesetzt.

3.2.3 Erhebungsmethoden zum Untersuchungszeitpunkt 2

3.2.3.1 Auswahl der Untersuchungsgruppen

Die Möglichkeit für eine Nacherhebung im Sinne einer Paneluntersuchung entwickelte sich erst im Verlauf der Studie. Deshalb wurde eine „intensive Panelpflege“ (Schnell, Hill & Esser 1995, 232) nicht von vornherein betrieben, d.h. der Kontakt zu den Befragten wurde zwischen den Messungen nicht aufrecht erhalten, um so Adressänderungen, Motivationsverluste u.a. feststellen und ihnen entgegenwirken zu können. Auch

hatte die Forscherin als Lehrperson der Schule aufgrund der Elternzeit keine informellen Kontakte zu den ehemaligen Schülerinnen und Schülern oder Eltern beispielsweise bei öffentlichen Schulfeierlichkeiten. Der Gestaltung des Erstkontaktes nach einer langen Phase ohne Kontakt kam somit eine besondere Bedeutung zu. Berücksichtigt werden musste, dass Eltern aber auch Gruppenleiter in Wohngruppen als Vermittler von Briefen für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler fungieren. Zudem wird damit gerechnet, dass ein Anteil der ehemaligen Schülerinnen und Schüler nicht mehr zu Hause wohnt. Hinzu kamen Überlegungen bezüglich eines ansprechenden und bezüglich der Kompetenzausstattung der ehemaligen Schülerschaft auch verständlichen Kommunikationsweges sowie zum Erinnerungsvermögen. Und nicht zuletzt muss eine Motivation für eine erneute Kontaktaufnahme mit der ehemaligen Lehrerin hergestellt werden. Sämtliche relevanten Aspekte berücksichtigend wurden folgende Kommunikationswege zur Kontaktaufnahme mit den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern gewählt.

Ehemalige Schülerinnen und Schüler

Für die Formulierung eines Schüleranschreibens wurden folgenden Kriterien berücksichtigt:

- a) Die Ansprache erfolgt über einen Brief in vereinfachter Sprache sowie großer Schrift, pt 16.
- b) Im Briefkopf erscheint neben dem Namen der Forscherin ein Porträt-Foto von dieser als ehemalige Lehrerin. Das Foto dient als zusätzlicher Kommunikationsweg, als Erinnerungshilfe sowie als Kommunikationsanlass für neue Bezugspersonen.
- c) Die Ansprache erfolgt per Vorname und der Anrede ‚Du‘, ebenso wie beim ersten Interview.
- d) Der Rücklaufbogen ist vorgefertigt und kann lediglich durch Ankreuzen beantwortet werden. Zudem ist er mit einem frankierten und adressierten Rücksendeumschlag versehen. Weitere Antwortmöglichkeiten per Telefon oder Email werden ebenfalls angeboten.
- e) Inhaltlich wird auf das erste Interview in der Schulzeit verwiesen, die lange Pause erklärt und daraus resultierend das Ziel der erneuten Erhebung dargestellt. Auch wird die universitäre Begleitung des Projektes sowie die anonyme Verwendung der Daten genannt. Abschließend wird der geplante Zeitaufwand thematisiert.

Nach einem nicht erfolgten Rücklauf im Zeitraum von vier Wochen wird ein Erinnerungsschreiben versandt. Nach einem erneuten nicht erfolgten Rücklauf von zwei Wochen wird eine telefonische Abfrage durchgeführt. Bei Rückläufen, wobei der „Empfänger unbekannt“ verzogen ist, werden folgende Möglichkeiten geprüft, um die Adressen zu ermitteln:

- Anfrage bei der ehemaligen Schule
- Anfrage beim den zuständigen WfbM im relevanten Stadtgebiet
- Telefonische Anfrage über die alten Telefonnummern
- Anfrage bei der Telefonauskunft für die telefonische Erreichbarkeit
- Anfrage beim Einwohnermeldeamt.

Die Rückläufe mit „Empfänger unter der angegebenen Anschrift nicht zu ermitteln“ beliefen sich auf 13 Adressen. Über Möglichkeit (2) Anfragen über die WfbM, konnten neun Adressen ermittelt werden. Die Briefe wurden durch den Sozialen Dienst in den Werkstätten für behinderte Menschen nach Rücksprache mit den gesetzlichen Betreuern und den ehemaligen Schülerinnen und Schüler weitergeleitet oder per Post zugestellt. Über Möglichkeit (3) wurde eine Adresse ermittelt. Damit konnten 36 von 40 gültigen Adressen für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. Eine weitere Adresse wurde während eines durchgeführten kombinierten Eltern-/Schülerinterviews gewonnen, somit konnten insgesamt 37 von 40 Adressen ermittelt werden. Vier von fünf Schülerinnen und Schüler, die sich zu Schulzeiten mit Mitteln der UK

ausdrücken konnten, kommunizieren zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr mit UK. Ein Schüler befindet sich in forensischer Betreuung. Damit sind insgesamt acht Personen als „Lost to Follow-up“ (Caputo & Graf 2008, 191f)⁷⁹ zu bezeichnen, aufgrund Adressenverlusts (3), fehlender Kommunikationsmöglichkeiten (4) sowie Straffälligkeit (1). Die mögliche Stichprobengröße ist somit von 40 auf 32 Personen gesunken, die Anzahl der Rückläufe liegt bei 28 Antworten, die Rücklaufquote damit bei insgesamt 87,5 % (28 von 32), davon 23 positive und 5 negative Antworten.

Eltern der ehemaligen Schülerinnen und Schüler

Genannt werden hier nur die abweichenden Punkte gegenüber dem Schüleransprechen (s.o):

- a) Die Ansprache erfolgt über einen Brief in nicht vereinfachter Sprache sowie normaler Schriftgröße pt 12.

- c) Die Ansprache erfolgt per ‚Sie‘, die ehemaligen Schülerinnen und Schüler als die Kinder der Eltern werden mit Vornamen genannt.

Für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern im gleichen Haushalt werden die Briefe mit jeweils eigenen Rücklaufbögen in einem gemeinsamen Kuvert versandt.

Für 22 Elternfragebögen konnten insgesamt 21 Adressen ermittelt werden. Die Rückläufe beliefen sich auf 19 Antworten, die Rücklaufquote liegt damit bei 90 %, davon 15 positive und vier negative Antworten. In der Phase der Durchführung konnte jedoch ein Elterninterview aufgrund einer Notlage in der Familie nicht umgesetzt werden, sodass 14 Elterninterviews durchgeführt wurden. Von elf Eltern(paaren) nimmt auch das erwachsene Kind am Interview teil, von drei Eltern(paaren) nimmt das erwachsene Kind nicht am Interview teil. Zwei dieser erwachsenen Kinder sind schwerbehindert, eines ist im Behinderungsgrad ‚mittel‘ eingestuft. Es handelt sich um zwei erwachsene Söhne und eine erwachsene Tochter. Damit verschiebt sich die Untersuchungsgruppe der Eltern leicht hin zu eher männlichen und schwerer behinderten erwachsenen Kindern.

Die hohen positiven Rücklaufquoten sind erfreulich. Gründe hierfür können in der Akzeptanz der Forscherin während des ersten Untersuchungsdurchgangs liegen. Die erneute Kontaktaufnahme wurde als positives persönliches Interesse am eigenen Lebensverlauf sowie dem der erwachsenen Töchter und Söhne gesehen (Girtler 1992, 80). Deutlich wurde jedoch auch, dass Eltern als Vermittler meines Anliegens eine Entscheidungshoheit für ihre Kinder ausüben. In vier Fällen, in denen von den Eltern eine erneute Interviewteilnahme abgelehnt wurde, wurde diese auch für die Kinder in dem Sinne von ‚ich möchte auch nicht, dass meine Tochter / mein Sohn am Interview teilnimmt‘ ausgesprochen. In drei dieser Fälle lebt das Kind weiterhin im Haushalt der Eltern. Lediglich eine ablehnende Mutter hatte keine Bedenken, ihre erwachsene Tochter am zweiten Untersuchungszeitpunkt teilnehmen zu lassen.

Eine Nacherhebung für die Lehrkräfte ergibt keinen Erkenntnisgewinn für die Forschungsfrage, da kein schulischer Kontakt mehr existiert. Eine kollegiale Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dieser Arbeit wird durch die Veröffentlichung der vorliegenden Studie angestrebt.

⁷⁹ Für Personen, die aus Studien herausfallen, wird der Begriff ‚Lost to Follow-up‘ (Caputo & Graf 2008, 191f) verwendet. Gründe hierfür können z. B. der Umzug in eine andere Stadt sein. Als ‚Drop-Outs‘ werden Teilnehmer bezeichnet, die noch während der eigentlichen Studienphase ausscheiden (ebd.).

Ein Ergebnis im Rahmen der Auswahl der Untersuchungsgruppen ist, dass vier von fünf ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die zum ersten Untersuchungszeitpunkt mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation (UK) am Interview teilnahmen, zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr mit Mitteln der UK kommunizieren. Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass damit eine relevante Teilgruppe als mögliche Kommunikationspartner für die Nacherhebung ausfällt („Lost to Follow-up“ Caputo & Graf 2008, 191f). Dies ist für den Forschungsprozess selbstredend unerfreulich, weitaus mehr jedoch für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler. Der Übergang von Schule in die nachschulische Lebenswelt stellt damit ein erhebliches Risiko für eine nachhaltige Durchführung von UK dar. Dieser Befund wurde bisher hauptsächlich von Praktikern kritisch geäußert. Diese konnten beobachten, dass Übergänge zu anderen Schulen – andere Förderschulen oder in den integrativen Unterricht – oder in andere Einrichtungen wie Wohnheime oder WfbM, die im nachschulischen Bereich Relevanz erlangen, kritische Phasen für die Fortführung von unterstützter Kommunikation darstellen (Braun 2005). So berichtet Braun (ebd., 10):

„In der Vergangenheit habe ich mehrfach die frustrierende Erfahrung gemacht, dass Schülerinnen und Schüler, mit denen ich ein wirksames UK-System erarbeitet hatte, bei den Übergängen in andere Einrichtung durch Schulwechsel oder Wechsel in den nachschulischen Bereich keine adäquate Unterstützung ihrer kommunikativen Möglichkeiten mehr erhielten.“

Sie schlägt deshalb eine ausführliche Dokumentation für die aufnehmende Schule oder Einrichtung in Form eines persönlichen Briefes vor, in dem der Kommunikationsstatus des Schülers / der Schülerin umfassend dargelegt wird (Braun 2005, 11f). Bisher angebaute und verwendete Lautäußerungen, Gebärden, Kommunikationstafeln und technische Kommunikationshilfen sollten im Detail aufgeführt und mit Erläuterungen beschrieben werden. Braun (2005, 10) meint, dass die Informationsweitergabe zwischen Fachkollegen und damit die „vertretene Forderung nach Kontinuität, dem Förderanspruch ein größeres Gewicht“ gibt.

Hilfreich wäre nach meiner Auffassung ein standardisierter Übergabe-Bogen. Zudem sollten verstärkt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Einrichtungen im nachschulischen Bereich für UK sensibilisiert werden und Möglichkeiten zur Fortbildung erhalten. Damit wird UK für weitere Berufsausbildungen und -gruppen relevant und eine Aufnahme in deren Curricula sollte vorangetrieben werden. Für einen Wechsel im Schulwesen könnte auch die Verlängerung von Stunden der abgehenden Förderschullehrkraft, die mit UK vertraut ist, in das neue schulische Setting hilfreich sein, wie es im Rahmen von Rückschulungen von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sozial-emotionales Lernen üblich ist. Wissenschaftliche Erhebungen hierzu existieren bislang nicht.

In diesem Abschnitt werde ich Informationen zusammenfassen, die ich bezüglich dieser Teilgruppe erlangen konnte. Mit Eltern bzw. Gruppenleitern konnte ich Telefongespräche führen (3 von 4). Ein Elternpaar dieser Teilgruppe nahm an Interview teil, deren Aussagen zu der hier interessierenden Dimension werden ergänzt (1 von 4). In zwei Fällen leben die jungen Erwachsenen, die unterstützt kommunizierten, noch zu Hause, zwei sind in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe gezogen, die mir über die Eltern genannt wurden oder die ich über die WfbM ermitteln konnte. Beiden Bezugserzieherinnen in diesen Einrichtungen war nicht bekannt, dass die Bewohner mit UK in der Schule gearbeitet haben. Sie zeigten sich erstaunt, ob meiner Kontaktaufnahme für ein Interview. Beide berichteten, dass sie auch nicht von den Eltern über UK informiert wurden. Auch die verwendeten Hilfsmittel waren nicht bekannt. In einem Fall herrschen weiterhin massive Schwierigkeiten mit selbst- und fremdverletzendem Verhalten durch den ehemaligen Schüler vor. Die Bezugserzieherin berichtete, dass sie an Tagen, an denen der ehemalige Schüler ‚schlecht drauf wäre‘, ‚eben mehr blaue Flecken hätte als an anderen Tagen‘ (Tsch38). Dieses Verhalten konnte in der Schulzeit durch den Einsatz von UK reduziert werden. Es ist bekannt, dass selbst- sowie fremdverletzendes Verhalten bei kommunikativer Motivlage durch Kommunikationsförderung vermindert werden kann (Mühl, Neukäter &

Schulz 1996, 45f und 187). Mein Kurzbericht über die Verringerung von fremdaggressiven Verhalten durch Kommunikationsförderung nahm die Bezugserzieherin mit Interesse auf. Die Bezugserzieherin des anderen Schülers erläuterte, dass sich der ehemalige Schüler weitestgehend verbal verständigen kann und so das Interview durchzuführen möglich wäre. Der Schüler habe eine sehr verwaschene Aussprache, die eine Teilnahme der Erzieherin am Interview notwendig macht. In der Interviewdurchführung konnte der junge Mann so alle konkreten Handlungsoptionen seines Lebens nennen, jedoch waren Antworten über hypothetische Konzepte wie Erwachsensein oder individuelle Zukunftswünsche nicht möglich (sch39).

Die Eltern der vormals unterstützt kommunizierenden ehemaligen Schüler berichten, dass in einem Fall die elektronische Kommunikationshilfe (Talker) defekt wäre (Tsch36), in einem anderen Fall würde der Talker in der WfbM aber auch zu Hause nicht mehr benutzt (E13, I2). Zunächst wurde ein begleitender Übergang in die WfbM durch eine Mitarbeiterin eines Fachzentrums für Autismus durchgeführt. Dieser wurde für ein halbes Jahr genehmigt, dann fiel die UK-Förderung durch das Fachzentrum und damit die UK-Förderung vollständig weg:

„M: Ja, ja. Am Anfang war sie [Mitarb. Fachzentrum] noch paar Mal da. Am Anfang hat sie noch . das ging glaube ich ein halbes Jahr. Und dann war Ende mit der Therapie. Das geht ja auch irgendwann zu Ende vom Autistenzentrum .Weil das ist auch begrenzte Zeit mit dem Autismus . zusätzliche . äh . sag ich mal Therapie. Ja, da war Ende. Und dann hat die Frau [Name] auch gesagt, ja am Anfang konnte sie [Name Schüler] noch begleiten, aber dann war Schluss.“ (E13, I2F1)

Die Mitarbeiterin hatte in der Schulzeit die Arbeit mit dem Talker eingeführt, die Wartung und Aktualisierung des Talkes betreut und Eltern sowie Lehrer in die Arbeit eingewiesen. Die Eltern bemängeln insgesamt folgende Punkte. Sie sind enttäuscht, dass die Förderung beendet wurde, obwohl weiterhin ein Lernzuwachs bei der jungen Frau zu beobachten war:

„M: Und dass das mit dem Autistenzentrum, das ist gewisse Zeitpunkt und dann ist Ende. Also das ist so ein Quatsch für mich, wo sie **so** nach vorne kam. Und auf einmal wurde Stopp. [...] Das ist schade, dass das nicht weitergeht. Die Frau [Name] hat viel mit ihr erreicht.“ (E13, I2F6)

Die Eltern bemängeln, dass in der WfbM kein Fachpersonal für UK vorhanden ist:

„M: Und dann hat sie [Mitarb. Fachzentrum] auch gesagt, dann muss man, muss jemand auch da sein, der sich nachher wirklich darum kümmert und richtig sich auskennt und und ja. Und in Werkstatt ist nicht.“ (E13, I2F6)

Durch die Betreuung des behinderten Kindes kommt es in der Familie zu einer erhöhten „Verpflichtungszeit“ (Theunissen 1995, 71). Der erhöhte Zeitaufwand für Grundbedürfnisse sowie gesundheitserhaltende Maßnahmen (Markowetz 2000a, 23) des erwachsenen Kindes mit Behinderung führt zu Erschöpfung, wodurch die Zeit für zusätzliche Förderung in der Familie fehlt:

„M: [...] und zu Hause, wissen sie. Selbst . hat man sowieso schon behindertes Kind, nimmt sowieso schon **so** viel Zeit in Kauf und dann noch zusätzlich noch das und das noch machen. Manchmal geht das wirklich nicht. Schließlich muss man auch . das ist wirklich schade.“ (E13, I2F6)

Die Eltern berichten einmütig, dass sie eine fachliche Betreuung für die Durchführungen von UK im Elternhaus als notwendig erachten, da eigene Fachkenntnisse beschränkt sind (E13, I2F6):

„M: Und wir haben da nicht . ich habe das nicht gelernt . ich habe das nicht studiert wie andere Leute.“

Zudem ist eine fachliche Betreuung obligat, da Eltern die Wartung der technischen Geräte als schwierig und aufwendig beschreiben (Tsch36). Als weiteren Grund geben Eltern an, dass sie einen höheren Lernzuwachs bei ihrem Kind sahen, wenn das Fachpersonal das Kommunikationstraining durchführte:

„M: Also . ich kann mit sie eventuell das und das bisschen mit ihr üben. Aber das [UK-Förderung] war **Muss**. Die hat die Stunden gehabt. Und die Frau [Name] war sehr streng. Und das war gut für [Name] auch so. Sie hat wirklich da alles mitgemacht und zu Hause, wissen Sie.“ (E13, I2F6)

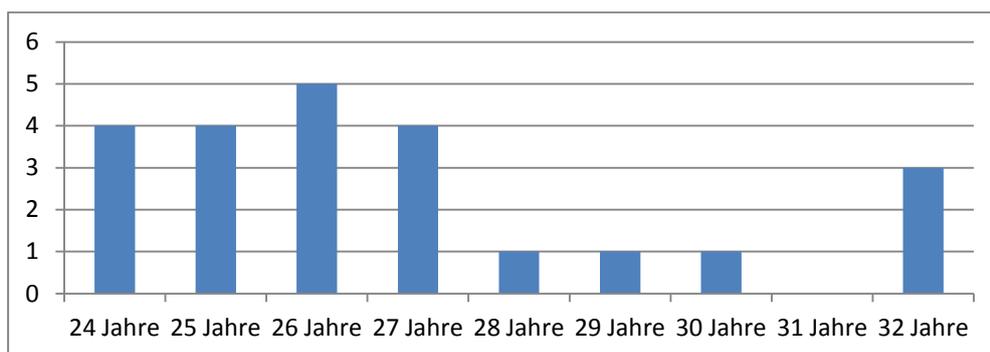
Insgesamt wird deutlich, dass die fortdauernde Förderung von unterstützten kommunizierenden Menschen im hohen Maße abhängig von ihrem Umfeld ist. Ausgebildetes Personal ist nach den o.g. Erfahrungen der Eltern kontinuierlich zur Unterstützung der Familien notwendig. UK-Förderung kostet Zeit und erfordert Material und Geld. Hilfe böten verbindliche Follow-up Termine zwischen Fachpersonal und Eltern, welche die Motivationslage der Eltern unterstützen könnte. Die Bedingungen für eine gute Begleitung des Übergangs in die nachschulische Lebenswelt waren im o.g. Einzelfall durch ein Fachzentrum für Autismus gegeben. Insbesondere die alltägliche UK-Förderung in der WfbM wäre aus der Sicht der Eltern sinnvoll. Diese konnte durch fehlendes Fachpersonal nicht umgesetzt werden. Die Eltern selbst sehen sich aus vielen Gründen ohne begleitende Hilfe nicht in der Lage, die UK ihrer erwachsenen Kinder umzusetzen. Zuvorderst genannt werden der technische Aufwand zur Pflege der UK-Geräte, die fehlende Fachkenntnis zum Ausbau oder zur Weiterentwicklung des Wortschatzes, die fehlende Zeit, diese im Familienleben zu integrieren, die fehlende Motivation durch unterstützende Fachhilfe.

3.2.3.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppen

Ehemalige Schülerinnen und Schüler

Die Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler liegt zum zweiten Erhebungszeitpunkt zwischen 24 und 32 Jahren. Die Altersstufen 24 bis 27 Jahre sind am häufigsten vertreten. Dies war gemäß den stark vertretenen Altersstufen 17 bis 20 Jahre des ersten Untersuchungszeitpunktes zu erwarten (s. Abbildung 16).

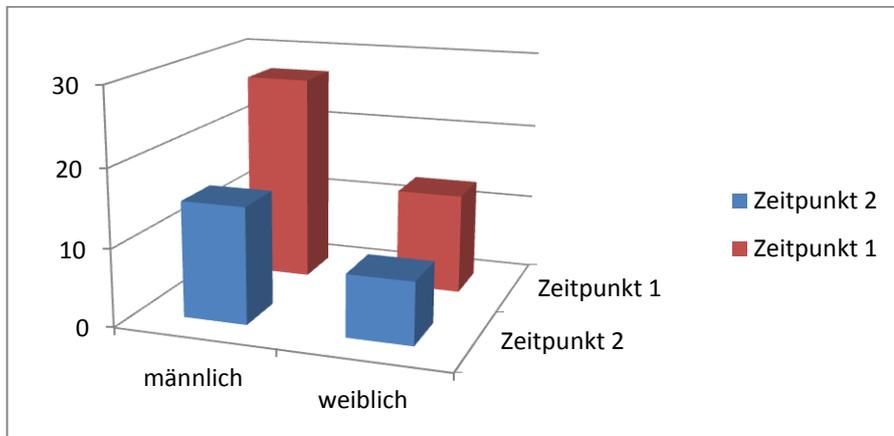
Abbildung 16: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Alter



Das Geschlechterverhältnis in der Stichprobe zum zweiten Untersuchungszeitpunkt beträgt insgesamt 15 männliche und 8 weibliche Interviewteilnehmer. Das Geschlechterverhältnis betrug zum 1. Zeitpunkt ein Verhältnis von 2,08:1. Zum zweiten Zeitpunkt liegt es bei 1,9:1. Damit hat sich das Geschlechterverhältnis im Vergleich zum ersten Untersuchungszeitpunkt leicht zugunsten der jungen Frauen verschoben (s. Abbildung 17). Weiterhin befinden sich in dieser Stichprobe mehr männliche Teilnehmer als im, für die Förderschule Geistige Entwicklung angegebenen typischen Verhältnis von 1,5:1. Zur besseren Lesbarkeit der Datenauswertung wird das Geschlechterverhältnis auf 1,9:1 gerundet angegeben. Einen Migrationshintergrund haben insgesamt fünf der 23 ehemaligen Schüler/innen. Die Verteilung nach Herkunftsland zeigt sich folgendermaßen: Türkei (2), Griechenland (1), Spanien (1) und Afghanistan (1). Zum ersten Untersuchungs-

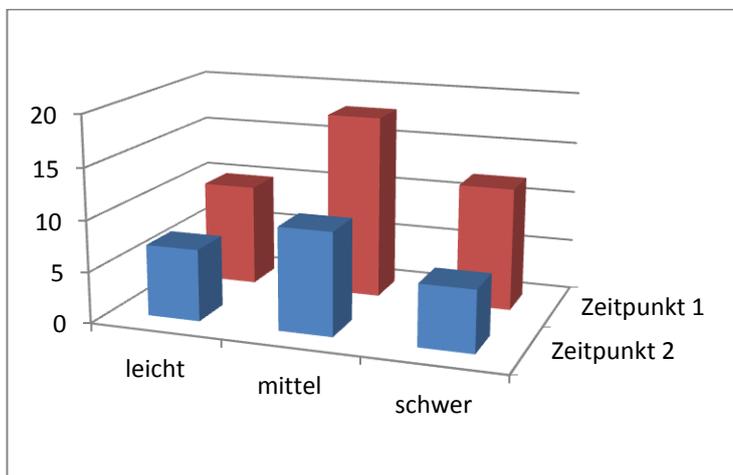
zeitpunkt lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei einem Viertel. Dieser liegt nun bei 5 von 23 hat sich somit zum zweiten Untersuchungszeitpunkt etwas verringert.

Abbildung 17: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Geschlecht im Vergleich beider Untersuchungszeitpunkte



Der Schweregrad der Behinderung wurde zum ersten Untersuchungszeitpunkt mit einem Verhältnis von leichtem, mittelschweren und schweren Behinderungsgrad von 10:18:12 erhoben. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt beträgt das Verhältnis 7:10:6. Das Verhältnis zum ersten Untersuchungszeitpunkt betrug 1: 1,8 : 1,2 und zum zweiten Untersuchungszeitpunkt 1,2 : 1,7 : 1. Es hat sich leicht zugunsten der jungen Erwachsenen mit leichtem und mittlerem Behinderungsgrad verschoben (s. Abbildung 18).

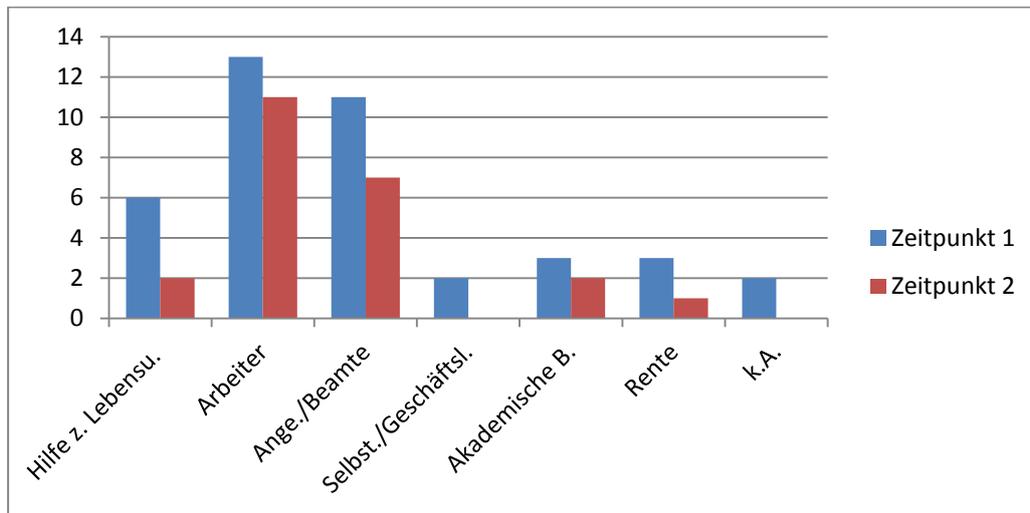
Abbildung 18: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach Behinderungsgrad im Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte



Ein Grund hierfür liegt in der Tatsache, dass insgesamt vier der fünf ehemaligen Schülerinnen und Schüler mit einem schweren Behinderungsgrad, die das erste Interview mit Hilfe von Unterstützter Kommunikation durchgeführt haben, zum zweiten Untersuchungszeitpunkt nicht mehr mit UK kommunizieren und damit für eine 2. Erhebung nicht mehr zur Verfügung stehen. Die Untersuchungsgruppe der Schülerschaft hat sich bezüglich der sozioökonomischen Situation verändert, da die Schülerinnen und Schüler einer Berufs-/Arbeitsstätigkeit nachgehen und in selbständige Wohnformen gezogen sind. Damit sind sie sozioökonomisch von ihren Eltern unabhängig. Darüber hinaus haben sich die Familienkonstellationen wesentlich geändert, die jungen Erwachsenen sind feste Partnerschaften eingegangen, einige Eltern und Erziehungsberechtigte sind verstorben. An dieser Stelle wird zunächst dargestellt, aus welcher sozioökonomischen Ausgangslage des Elternhauses die am Interview teilnehmenden jungen Erwachsenen stammen (s. Abbildung 19). Dabei

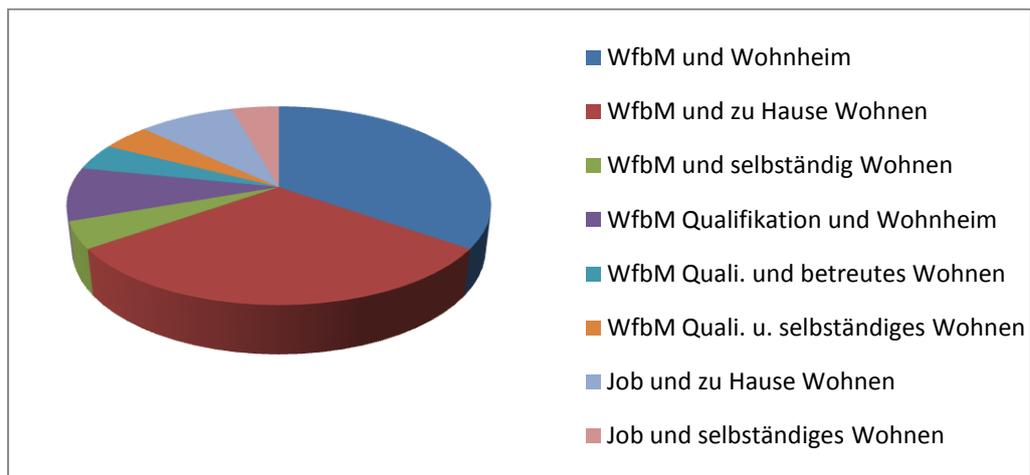
wird deutlich, dass sich der Schwund recht gleichmäßig auf alle Gruppen verteilt, jedoch in der Gruppe der Empfänger von Hilfen zum Lebensunterhalt im Verhältnis am stärksten ausfällt. Die Verteilung zum zweiten Zeitpunkt ist wie folgt: Hilfe zum Lebensunterhalt (Hartz IV/Sozialhilfe) 2, Arbeiter 11, Angestellte/Beamte 7, Selbständige/Geschäftsleute 0, Akademische Berufe 2, Rente – Berufsunfähigkeit, Altersrente – 1. Welchen Einfluss die sozioökonomische Ausgangslage auf die wahrgenommenen Handlungsoptionen der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung hat, wird in den entsprechenden Kapiteln dargestellt.

Abbildung 19: Beschreibung der Untersuchungsgruppe Schüler nach sozioökonomischer Ausgangslage des Elternhauses im Vergleich der Untersuchungszeitpunkte



Die aktuelle Situation orientiert an Wohn- und Arbeitssituation der erwachsenen jungen Erwachsenen mit Behinderung wird in Abbildung 20 dargestellt. Die Datenbeschriftung zeigt die nominale Anzahl der ehemaligen Schülerinnen und Schüler an. Weitere Erläuterungen erfolgen in den entsprechenden Kapiteln der Ergebnisse.

Abbildung 20: Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach sozioökonomischer Situation



Zudem haben sich die Familienkonstellationen wesentlich verändert. Zuvorderst ist der Auszug aus dem elterlichen Haushalt (13 von 23) zu nennen. In fünf Fällen lag diesem ein dringender Anlass zugrunde, wie der Tod der Eltern oder mit der Erziehung beauftragten Großeltern (2), der Wegzug der Eltern (2) oder Erziehungsprobleme (1). Die Todesfälle führten ebenfalls dazu, dass professionelle gesetzliche Betreuer für einige ehemalige Schüler eingesetzt wurden (4 von 23). In einem Fall übernimmt die Betreuung ein Geschwister der Familie. Weitere sieben ehemalige Schülerinnen und Schüler geben an, in einer festen Partner-

schaft zu leben. Darunter ist von einer Heirat sowie einer Verlobung zu berichten. Diese Paare wohnen jedoch nicht in einer gemeinsamen Wohnung. Weitere drei ehemalige Schülerinnen und Schüler wohnen mit ihrem festen Partner/ihrer festen Partnerin in einer Paarwohnung in Wohnheimen (2) oder in einer eigenen Wohnung (1). Desweiteren wird von einem weiteren Todesfall eines Elternteiles nach dem erfolgten Auszug aus dem Elternhaus berichtet, von weiteren Auszügen älterer Geschwister sowie Geburten von Nichten und Neffen. Neun ehemalige Schülerinnen und Schüler wohnen weiterhin zu Hause mit weitestgehend unveränderten Familienverhältnissen, lediglich von einem Auszug eines Geschwisterkindes wird berichtet. Ein ehemaliger Schüler wohnte schon zum Zeitpunkt 1 in einer Wohneinrichtung der Behindertenhilfe.

Zusammenfassend kann für die Untersuchungsgruppe der ehemaligen Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt 2 festgestellt werden, dass diese im Vergleich zum Zeitpunkt 1 aus mehr weiblichen Interviewpartnern besteht, mehr jungen Erwachsenen mit leichtem und mittelschwerem Behinderungsgrad sowie weniger jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Insbesondere die Unterschiede im Behinderungsgrad können nicht als graduell bezeichnet werden. Die Interpretation der Ergebnisse muss dies berücksichtigen.

Eltern der ehemaligen Schülerinnen und Schüler

Die Altersverteilung der Eltern liegt zwischen 45 und 79 Jahren. Die Altersstufen 50 bis 54, 55 bis 59 sowie 60 bis 64 sind am stärksten vertreten, die beiden ersten mit jeweils vier und die Altersstufe 60 bis 64 mit 6 Eltern (17 von 19, keine Angabe 2 von 19). Die Elterninterviews wurden abermals immer mit den Müttern durchgeführt (14 von 14), die Väter beteiligten sich in fünf Interviews (5 von 14), wobei ein Vater verstorben ist und ein damals unbeteiligter Vater zum zweiten Erhebungszeitpunkt am Interview teilnahm. Ebenso ist weiterhin das Geschlecht des erwachsenen Kindes vorrangig männlich. In zehn Interviews wird das Erwachsensein mit Bezug zum erwachsenen Sohn thematisiert und in vier Elterninterviews mit Bezug zur erwachsenen Tochter (s. Abbildung 21). Die starke Übergewichtung der Eltern mit erwachsenen Söhnen im Vergleich zum ersten Untersuchungszeitpunkt ist damit minimal abgemildert (von 16:6 zu 10:4, vgl. Abbildung 12). Weiterhin sprechen jedoch die meisten Eltern ggf. Themen an, die eher für männliche Erwachsene relevant sind.

Abbildung 21: Beschreibung Gruppe Eltern nach Geschlecht und Behinderungsgrad des erwachsenen Kindes

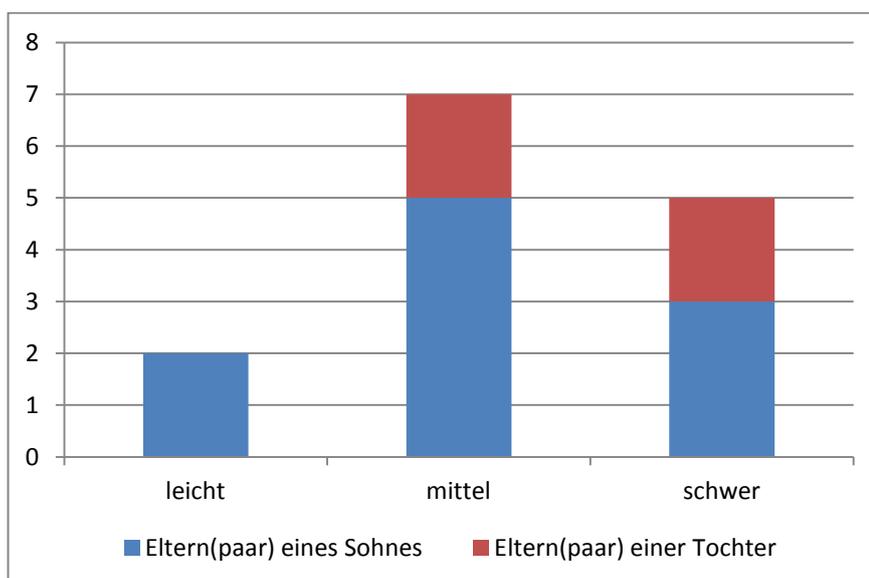
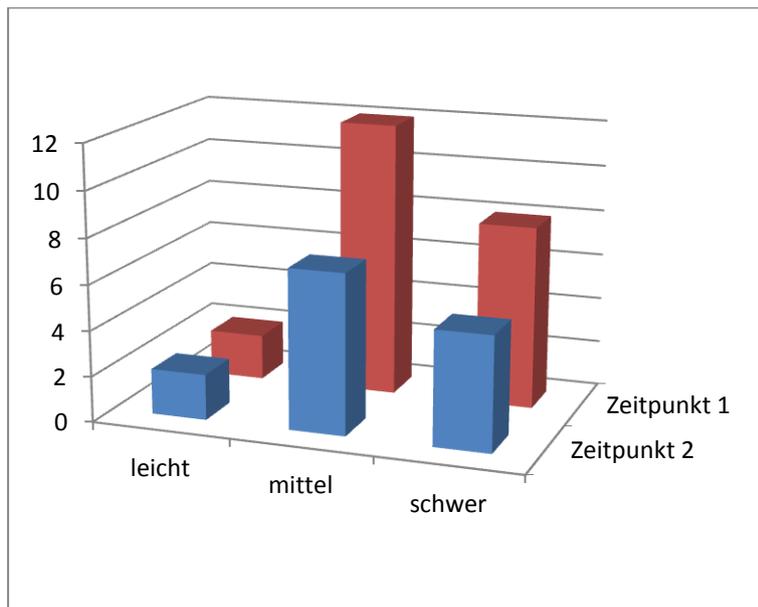


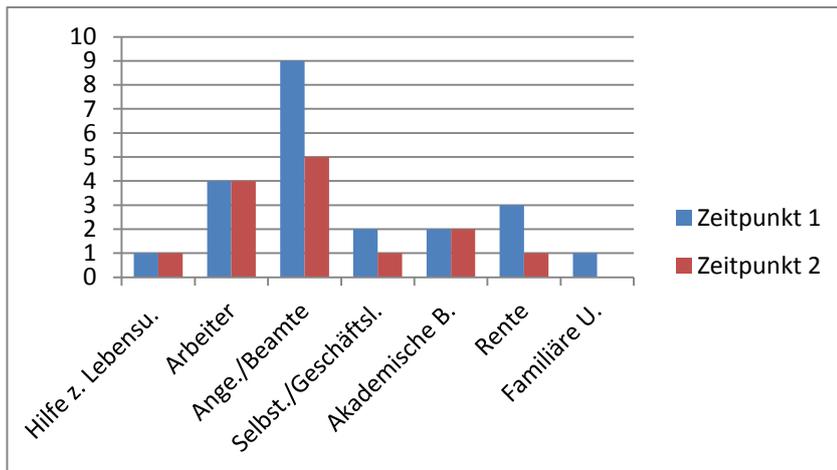
Abbildung 22: Beschreibung Gruppe Eltern nach Behinderungsgrad des erwachsenen Kindes im Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte



Ebenso wie zum ersten Untersuchungszeitpunkt haben sich eher Eltern zum Interview bereit erklärt, deren Sohn/Tochter einen mittleren oder schweren Behinderungsgrad hat (s. Abbildung 21). Die Verteilung beträgt: leicht 2, mittel 7, schwer 5. Damit verschiebt sich dieses von einem Verhältnis von 1: 2,5 : 2 zum ersten Zeitpunkt hin zu 1 : 3,5 : 2,5 zum zweiten Zeitpunkt (s. Abbildung 22). Die Elternschaft wird damit nochmal gewichtiger bezüglich Thematiken von erwachsenen Töchtern und Söhnen mit einem eher schweren Behinderungsgrad. Damit gilt für die Beschreibung der Gruppe der Eltern für den zweiten Erhebungszeitpunkt: Mütter sprechen über ihre erwachsenen Söhne mit einem mittelschweren oder schweren Behinderungsgrad. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Der Schwund in den Gruppen des sozioökonomischen Status der teilnehmenden Eltern zeigt sich deutlichsten in der zum ersten Zeitpunkt größten Gruppe der Angestellten/Beamten sowie Beziehern von Altersrente. Die weiteren Gruppen bleiben weiterhin komplett oder mit mehr als der Hälfte der Zugehörigen vertreten (s. Abbildung 23). Die Gruppe derjenigen, die Hilfe zum Lebensunterhalt in Form von Hartz IV oder Sozialhilfe beziehen, ist erneut wenig repräsentiert. Die Verteilung zum zweiten Zeitpunkt ist wie folgt: Hilfe zum Lebensunterhalt (Hartz IV/Sozialhilfe) 1, Arbeiter 4, Angestellte/Beamte 5, Selbständige/Geschäftsleute 1, Akademische Berufe 2, Rente – Berufsunfähigkeit, Altersrente – 1.

Abbildung 23: Beschreibung Gruppe Eltern nach sozioökonomischer Situation im Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte



Bezüglich der Familienkonstellationen haben sich zahlreiche Veränderungen ergeben, die durch Todesfälle von Eltern oder den Auszug von Geschwistern geprägt sind. Ebenfalls ergibt sich ein weiterer Rückgang bezüglich des Merkmals Migration. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt befindet sich lediglich ein Elternteil mit Migrationshintergrund in der Untersuchungsgruppe (1 von 14).

Zusammenfassend kann für die Untersuchungsgruppe der Eltern zum Zeitpunkt 2 festgestellt werden, dass diese im Vergleich zum Zeitpunkt 1 weiterhin aus mehr weiblichen Interviewpartnern, den Müttern, besteht, die vorrangig einen erwachsenen Sohn mit einer mittelschweren und schweren Behinderung haben. Die Anzahl der Eltern mit Migrationshintergrund ist für den zweiten Untersuchungszeitpunkt weiter zurückgegangen und kann als marginal eingestuft werden. Die Elternschaft stammt aus allen Gruppen des sozioökonomischen Status. Die Gruppe der Bezieher von Hilfen zum Lebensunterhalt sowie alleinerziehende Eltern sind nur gering vertreten. Der Schwund in der zum ersten Zeitpunkt am stärksten vertretenen Gruppe der Angestellten/Beamten war am größten. Die Interpretation der Ergebnisse muss dies berücksichtigen.

3.2.3.3 Angaben zur Durchführung der Interviews

Die Motivation, am ersten Interviewdurchlauf teilzunehmen, könnte auch in einer Verbesserung der schulischen Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gelegen haben. Das zweite Interview hingegen war von schulischen Kontexten losgelöst. Offensichtlich konnte die Autorin den Interviewten deutlich machen, dass diese nicht als bloße Auskunftspersonen dienen, sondern „das Gefühl übermitteln, dass man selbst ein großes Interesse an seiner Lebenswelt hat, diese Lebenswelt auch im Sinne des Interviewten erforschen wolle und ihm nicht schaden werde“ (Girtler 1992, 156). Zudem zeigte sich die Forscherin in Absprachen bezüglich Termin und Ort der Interviewten dergestalt kooperativ, dass grundsätzlich die Wünsche der Interviewten umgesetzt wurden. Folgendes Wissen war hierfür richtungsweisend:

„Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muss man also in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind.“ (Girtler 1992, 151)

Die Interviews fanden dementsprechend am häufigsten zu Hause bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern statt (17 von 23), d.h. im Elternhaus (8 von 17) oder in der neuen Wohnung des Interviewpartners (9 von 17), am Arbeitsplatz fanden vier Interviews statt, eines wurde in einer Döner-Bude durchgeführt und eines telefonisch. In neun Fällen wurden kombinierte Eltern-/Schülerinterviews durchgeführt. In fünf Fällen war das Elternteil die Mutter, in vier Interviews nahmen beide Eltern am kombinierten Eltern-

/Schülerinterview teil. In einem Fall nahm zusätzlich die Partnerin des ehemaligen Schülers teil, die mit diesem gemeinsam eine Paar-Wohnung in einem Wohnheim bewohnt. Fünf der kombinierten Interviews fanden phasenweise kombiniert statt, in der Regel begannen diese Interviews mit dem Elternteil und die/der ehemalige Schüler/in kam später dazu. Die Interviews fanden am Nachmittag oder abends statt. Die Dauer der Interviews betrug zwischen einer Stunde und vier Stunden.

Für die Gruppe der Eltern ergaben sich zwölf kombinierte Eltern-/Schülerinterviews sowie zwei Einzelinterviews. Die Elterninterviews fanden in der Regel zu Hause bei den Interviewten statt (11 von 14). Im Rahmen der kombinierten Interviews fanden diese entweder im Elternhaus (9 von 12) oder in den neuen Wohnungen der erwachsenen Töchter oder Söhne statt (3 von 12). Die auf Wunsch der Interviewten kombinierten Interviewtermine stellten die Forscherin durchaus vor Probleme, eine gleichwertige Kommunikationsmöglichkeit sowohl für die/den ehemalige/n Schüler/in als auch das Elternteil bzw. die Elternteile zu bieten. In einem Interview wird beispielsweise die erzählgenerierende erste Frage an den Schüler gerichtet, dieser eröffnet seine Antwort mit einem für ihn zentralen Lebensbereich und erfolgreichem Lebensziel. Bevor der Schüler seine Erzähldynamik durchsetzen kann, wird diese von der Mutter in anderer Hinsicht strukturiert, wie folgendes Beispiel illustriert:

„S: Also ich arbeite jetzt außerhalb. Im Altenheim.

M: Also, wir fangen jetzt mal erst an, wo du zuerst warst. Zuerst bist du ins [Name WfbM] in [Ortsname].“ (sch13+m, I2F0)

Da es keine Alternativen zu diesen kombinierten Interviews gab, wurden die Schwierigkeiten gleichwohl bestmöglich durch eine moderierende Interviewführung ausgeglichen. Die kombinierten Eltern-Schülerinterviews gelten nicht als Gruppendiskussion, da das Erkenntnisinteresse nicht gruppenspezifische Prozesse sondern inhaltliche Informationen beinhaltet (Lamnek 1993, 125ff; s. Abschnitt 3.2.4). Ferner musste die Analyse der Interviewaussagen aufgrund der hohen Anzahl der kombinierten Interviews dahingehend geändert werden, dass insbesondere die Aussagen zu den Teilhabebereichen kombiniert ausgewertet wurden.

3.2.4 Analysemethoden

Im Folgenden werden die in der vorliegenden Studie zu Anwendung kommenden Analysemethoden für das schriftsprachliche Material gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) dargestellt. Folgende Transkriptionsregeln werden in Anlehnung an (Mayring 2010, 55) für die vorliegende Arbeit formuliert:

- Es wird vollständig und wortwörtlich transkribiert. Unvollständigkeiten und Wiederholungen werden belassen, ebenso bleiben grammatikalisch falsche Formulierungen oder individuelle Wortschöpfungen erhalten und werden ggf. nach Gehör geschrieben (zum Beispiel: „Erwachsenheit“, „kinderrisch“ oder „Dass ich mit meiner Behinderung gut umkomm“).
- Dialektfärbungen aus dem Ruhrgebiet werden eingedeutscht („das“ statt „dat“).
- Auch „ähm“s und „ne“s werden transkribiert.
- Unverständliche Passagen werden mit ... [unverständlich] gekennzeichnet.
- Längere inhaltliche Passagen, die sich thematisch weit vom Thema wegbewegen und keine neuen inhaltlichen Aspekte ergeben, werden mit ... [weitere Details zum Thema bspw. Ur-

laubsreise] transkribiert. Auch Unterbrechungen werden dergestalt gekennzeichnet [z.B. Postpaket wird an der Tür angenommen].

- Lange Pausen, Stockungen oder Ähnliches wird mit Punkten ... angegeben, wobei die Anzahl der Punkte die Länge der Pause wiedergibt: Es steht . für kurze Pause, .. für längere Pause und ... für lange Pause. Falls der Grund der Pause ersichtlich ist, wird dieser in runden Klammern genannt (bspw. Die Mutter beginnt zu weinen.).
- Alle anderen nonverbalen Handlungen, die zum inhaltlichen Verständnis beitragen, werden ebenso in runden Klammern genannt. Z.B. Schüler: „Da ist man noch so klein“ (zeigt mit der Hand eine Körpergröße von ca. 70 cm).
- Verbale Auffälligkeiten werden wie folgt transkribiert: Erhöhte Lautstärke wird **fett** dargestellt, eine Betonungen im Satzgefüge ebenfalls (z.B. „Nein, das hat **sie** so gesagt“). Staccato Betonungen werden durch Gedankenstriche deutlich gemacht (z.B. „Das werden die nie be-grei-fen“). Auch andere Auffälligkeiten werden in runden Klammern wiedergegeben wie z.B. (Lachen).
- Punkt und Komma werden zur besseren Lesbarkeit der Transkriptionen nach den üblichen sprachlichen Regeln gesetzt.
- Zusätzliche ergänzende Interviewfragen werden kursiv beginnend mit „F:“ für „Frage“ wiedergegeben.
- Für Gruppeninterviews werden die Kürzel ‚S‘ für Schüler/in oder ehemalige/r Schüler/in, ‚M‘ für Mutter, ‚V‘ für Vater eingesetzt. Ggf. zusätzlich anwesende Personen wie Betreuer o.ä. werden entsprechend gekennzeichnet.

Das gemäß den o.g. Transkriptionsregeln dargestellte schriftsprachliche Material wird gesondert für die Schülerinnen und Schüler und für die Eltern mit Methoden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Strukturierung des Interviewleitfadens mit aus theoretischen und praxisrelevanten Überlegungen angelegten Antwortkategorien entspricht gemäß Mayring (ebd., 66) einer induktiven Kategorienbildung. Das Datenmaterial wird in der vorliegenden Arbeit dabei auch quantitativ ausgewertet, um durch Gewichtungen Aussagen über die gesamte Kohorte tätigen zu können. Dies ist wichtig für die Planung von schulischen Konzepten, welche Jahrgänge mit berücksichtigen. Die Entwicklung neuer Kategorien wird im laufenden Analyseprozess durchgeführt und im Ergebnis dargestellt. Hierzu ist ein mehrfacher Durchgang des sprachlichen Ausgangsmaterials notwendig. Eine Strukturierung des sprachlichen Materials gemäß formaler, inhaltlicher, typisierender oder skalierender Aspekte (ebd.) wird im Analyseprozess genannt.

Als inhaltsanalytische Analyseeinheiten wurden festgelegt:

- (a) Als Kodiereinheit gilt ein Wort (minimal).
- (b) Als Kontexteinheit gelten alle Aussagen zu der jeweiligen Interviewfrage (maximal).
- (c) Als Auswertungseinheit gelten alle Fundstellen des jeweiligen Erhebungszeitpunktes zur jeweiligen Interviewfrage.

Die Fundstellen, im weiteren Sprachgebrauch dieser Arbeit auch Nennungen, für die Kategorien und Unterkategorien wurden dabei im Material farblich hervorgehoben und/oder mit Codierungen versehen, paraphrasiert, generalisiert und zudem in der Frequenz gezählt. Besonders prägnante „Ankerbeispiele“ (Mayring 2010, 92) für die Unter-/Kategorie werden im Wortlaut der Schülerinnen und Schüler oder Eltern zitiert.

Die Beschreibung der Untersuchungsgruppe bezieht sich auf alle 40 Schülerinnen und Schüler. Da bei der Durchführung des Interviews nicht in allen Einzelfällen aufgrund von mangelnder Konzentration oder Verständnis alle Fragen gestellt wurden, wird bei der Auswertung grundsätzlich genannt, wie vielen Schülerinnen und Schüler diese Frage gestellt wurde. Deshalb wird bei den jeweils einzelnen Fragen die Angabe gemacht, in wie vielen Interviews die Frage insgesamt gestellt wurde, womit sich auch die Untersuchungsgruppe bei annähernd allen Fragen leicht verändert. In der Analyse verschiebt sich damit bei den jeweils einzelnen Fragen das Geschlechter-, Migrations- und/oder Behinderungsgradverhältnis. Stichproben ergaben, dass sich das Verhältnis im Einzelfall zwischen 0,1 und 0,5 Punkte verschieben kann. Der Schwerpunkt der Analyse ist qualitativ, Verhältnisangaben machen Tendenzen oder Trends deutlich. Zudem soll eine Lesbarkeit der Gesamtdaten gewährleistet sein. Die Verhältnisangaben werden deshalb grundsätzlich auf die allgemeinen Verhältnisangaben der Untersuchungsgruppe bezogen.

Die Elterninterviews, an denen beide Elternteile teilnahmen, gelten nicht als Gruppendiskussion mit dem Ziel einer „gruppenprozessuale Analyse“ (Lamnek 1993, 126). Hierbei liegt das Erkenntnisinteresse in Gesichtspunkten des Führungsstils und Reaktionen der Gruppenmitglieder untereinander (ebd.). Dies ist in der vorliegenden Studie nicht Inhalt der Analyse. Schwerpunkt ist hingegen die inhaltliche Analyse und die Erhebung von Informationen (ebd., 129). In den Elterninterviews, an denen das Elternpaar teilnahm, dominierte in der Regel ein Elternteil das Gespräch und das andere Elternteil ergänzte zusätzliche oder erweiternde Antwortaspekte. Auch wurden die Antworten auf die Interviewfragen abwechselnd gegeben. Weder durchweg noch teilweise konträre Haltungen und Meinungen wurden genannt, sodass die Interviews als eine Analyseeinheit in die empirische Analyse aufgenommen wurden. Im Ergebnis gelten damit zum ersten Untersuchungszeitpunkt 22 Elterninterviews und zum zweiten Untersuchungszeitpunkt 14 Elterninterviews als Analysegrundlage. Die Elternpaare, die sich für ein gemeinsames Interview entschieden, zeichnete eine gemeinsame Erziehungshaltung aus.

Die Auswertung der offenen und teiloffenen Fragen im Lehrerfragebogen wird ebenfalls mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Ebenso wie die geschlossenen Fragen im Lehrerfragebogen enthalten sie aus theoretischen und praxisrelevanten Überlegungen angelegte Antwortkategorien, (Mayring 2010, 66). Für die geschlossenen Fragen wird zunächst eine Randauszählung (Schnell, Hill & Esser 1995, 403ff) der Zustimmungsskalen und der Antwortkategorien vorgenommen. Dann erfolgt eine Subgruppenanalyse gemäß den teilnehmenden Schulen (ebd., 405ff). Weitere angestrebte Subgruppenanalysen u.a. nach Geschlecht und Berufsausbildung konnten aufgrund fehlender Daten nicht umgesetzt werden (s. Abschnitt 3.2.2.2). Die einfachste Form der Subgruppenanalyse besteht aus dem Vergleich der deskriptiven Statistiken und der Häufigkeitsverteilung einer bestimmten Variable in den verschiedenen Subgruppen (Schnell, Hill & Esser 1995, 405).

3.3 Erste Untersuchung (2004)

Jeweils nach den Untersuchungsgruppen der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte differenziert werden zunächst die Ergebnisse der Befragung dargestellt und gesondert interpretiert. Diese drei Perspektiven werden mit Bezug auf die Forschungsfragen in einem ersten Fazit zusammengeführt und diskutiert.

3.3.1 Ergebnisse des Untersuchungszeitpunkts 1

3.3.1.1 Ergebnisse der Schülerbefragung

Die Darstellung der Ergebnisse der ersten Schülerbefragung ist gegliedert nach (1) den subjektiven Vorstellungen und Wissen der Schülerschaft zum Erwachsensein, (2) dem Erleben ihres Status sowie (3) den Teilhabeoptionen und Selbstbestimmungsmöglichkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen.

3.3.1.1.1 Subjektive Vorstellungen und Wissen der Schülerschaft zum Erwachsensein

Die erste Frage des Fragebogens zielte darauf ab, die Wahrnehmung von Veränderungen im Erwachsenenalter durch die Schülerinnen und Schüler zu erheben. Die möglichen Veränderung werden anhand der vier Dimensionen des Erwachsen-Seins (Wohlhüter 1984, 368ff; Jakobs 1987, 30) kategorisiert: (1) physisch, (2) zeitlich, (3) psychisch sowie (4) sozial/normativ.

Die Frage wurde mit einem Fotoimpuls (Hagen 2002, 299) unterstützt. Genutzt wurden aktuelle Fotos der Schülerinnen und Schüler sowie ein oder mehrere private Bilder aus der Kindheit/Jugend der Schülerin / des Schülers, die diese zum Interview mitbrachten. Falls kein privates Bild mitgebracht wurde, wurde ein neutrales Bild eines fremden Kindes im Grundschulalter genutzt, das für die Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung eindeutig als Kinderbild (statt Jugendbild) erkennbar war. Die Frage wurde formuliert: Was ist der Unterschied zwischen diesem Foto (Foto Kind) und diesem Foto (Foto aktuell)? Eine alternative Fragenformulierung ist: Beschreibe den Unterschied.

Diese Frage wurde 35 Schülerinnen und Schüler gestellt⁸⁰ und von allen beantwortet. Die Antwortauswertung ist aus Tabelle 3 ersichtlich. Die überwiegenden Antworten mit insgesamt 80 Nennungen beziehen sich auf die physische Entwicklung, vor allem auf das ‚Wachsen‘ oder ‚Großwerden‘. Oftmals wurden die Wörter ‚ge-wachsen‘ und ‚er-wachsen‘ synonym genutzt. Insgesamt 33 Schülerinnen und Schüler nennen den Aspekt des körperlichen Wachstums. Weitere Aspekte betreffen die Veränderung des Aussehens mit insgesamt 28 Beispielen aufgeteilt nach verschiedenen Schwerpunkten. Hierunter beziehen sich sechs Antworten auf Spezifika pubertärer Reife. Die Versorgung mit Hilfsmitteln wird zehn Mal genannt, vorrangig hierbei die Benutzung einer Brille. Die Zunahme von Fähigkeiten wird insgesamt sieben Mal genannt für die Bereiche Bewegung, Sprache sowie eine allgemeine Zunahme von Fähigkeiten. Die Kategorie der zeitlichen Entwicklung wird fünf Mal⁸¹ angegeben wie, wobei diese Kategorie stets zusammen mit der physischen Kategorie genannt wurde. Marginal genannt werden Aspekte der psychischen Entwicklung durch die Zunahme persönlicher Bewusstheit (Erweiterung des Wissenshorizontes) sowie in der Kategorie sozial/normativ die Zunahme von Autonomie und Handlungsoptionen (Schminken), in beiden Fällen von Schülerin 11.

⁸⁰ Sch1 bis 35

⁸¹ Sch2, 5, 10, 20, 22

Tabelle 3: Fundstellen und Ankerbeispiele für die Wahrnehmung des Erwachsenseins nach Kategorien aus Antworten auf Frage 1

Kategorien Anzahl der Fundstellen	Unterkategorien, Anzahl der Fundstellen und Ankerbeispiele
physisch (80)* Körperliches Wachstum (35)	„Hier bin ich schon größer und da bin ich noch ganz klein.“ (sch6, F1) „Klein und groß. Baby und Erwachsen.“ (sch34, F1) ⁸²
Veränderungen des Aussehens (28), davon:	
<i>Veränderung der Haare</i>	(8) „Das mit den Haaren ist ein Unterschied. Sieht jetzt ganz anders aus, ne. Andere Haarfarbe habe ich.“ (sch29, F1) ⁸³
<i>Veränderungen des Gesichts</i>	(7) „Die Augen. Die Augen haben sich ein bisschen verändert. Die sind größer geworden.“ (sch12, F1) ⁸⁴
<i>Pubertäre Veränderungen</i>	(6) „Ich hab ja jetzt hier ja Vollbart“ (sch2, F1) „da hab ich noch keine Brüste“ (sch16, F1) ⁸⁵
<i>Veränderung anderer Körperteile</i>	(2) „Dass ich da kleinere Füße hab. Und kleinere Hände.“ (sch15, F1) (sowie sch6)
<i>Veränderungen durch Kraftzuwachs</i>	(2) „Ja, Muckis habe ich ja auch. Da habe ich starke Arme.“ (sch29, F1) (sowie sch10)
<i>Veränderung des Körperumfanges</i>	(1) „Das ist bisschen dick. Da bin ich dünn.“ (sch24, F1)
<i>Veränderung der Kleidung</i>	(1) „da Pulli und ich habe ein Kleid an“ (sch1, F1)
<i>Allgemeines Erscheinungsbild</i>	(1) „sehe ich schon etwas erwachsener aus“ (sch11, F1)
Hilfsmittel (10)	(8) „Habe ‘ne Brille auf.“ (sch16, F1) ⁸⁶ (1) „Helm“ (sch23, F1) (1) „Hörgeräte“ (sch26, F1)
Zunahme von Fähigkeiten (7), davon:	
<i>Motorik</i>	(3) „Da kann ich schon laufen.“ (sch16, F1) (sowie sch22, 30)
<i>Sprache</i>	(2) „als Baby konntest du noch nicht vernünftig sprechen, nur Babysprache“ (sch14, F1) (sowie sch30)
<i>Allgemein</i>	(2) „Kannst nichts machen, also wie arbeiten so. Nichts.“ (sch14, F1) (sowie sch11)
zeitlich (5)⁸⁷	„Da war ich erst noch 5 Jahre alt und da bin ich älter“ (sch5, F1)
psychisch (1)	„Da weiß ich nämlich noch nicht viel von. [...] Von dem Leben, wie das jetzt so ist. Schule gehen oder sowas, ist ja da noch nicht drin.“ (sch11, F1)
sozial/normativ (1)	„Ja ich schminke mich und da eben noch nicht“ (sch11, F1)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Die erste Kategorie, das physische Wachstum, wird auch in der Spezifizierung der zweiten Frage „Welcher Unterschied ist der Wichtigste/ist auf Platz 1?“ deutlich vorrangig mit 13 Nennungen⁸⁸ aufgezählt. Drei weitere Nennungen (sch2, 6, 10) beziehen sich auf die Kategorie der zeitlichen Entwicklung, lediglich ein Schüler sieht als wichtigsten Unterschied die Erweiterung der Handlungsoptionen, was in der Formulierung „Also, da kannst du viel mehr machen als ein Kind. Zum Beispiel länger wegbleiben“ (sch14, F2) zum Ausdruck kommt. Die zweite Frage wurde 22 Schülerinnen und Schülern⁸⁹ gestellt, zwei Schüler gaben keine Antwort (sch7, 18) drei antworteten „Weiß ich nicht“ (sch5, 12, 13).

Die subjektive Definition von Erwachsensein wird mit Frage 3 „Was bedeutet Erwachsen-Sein?“ erhoben. In 38 Interviews wurde diese Frage gestellt⁹⁰. Zweimal wurde diese Frage nicht beantwortet (sch36, 37), einmal

⁸² Sch1 bis 10, sch12 bis 25, sch27 bis 35

⁸³ Sch2, 9, 11, 12, 21, 26, 29, 35

⁸⁴ Sch1, 2, 6, 12, 21, 26, 32

⁸⁵ Sch2, 4, 11, 16, 18, 35

⁸⁶ Sch4, 6, 9, 11, 16, 18, 26, 35

⁸⁷ Sch2, 5, 10, 20, 22

⁸⁸ Sch1, 3, 4, 8, 9, 11, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 29

⁸⁹ Sch1 bis 18, 20, 21, 24, 25, 29

⁹⁰ Sch1 bis 28, sch31 bis 40

mit ‚weiß nicht‘ beantwortet (sch21). Aus den Interviewantworten ergeben sich 62 Fundstellen zur Definition von Erwachsensein. Vorrangig genannt wird hier die Zunahme an Autonomie und Handlungsoptionen mit 44 Nennungen, dann folgt in der Häufigkeit der Nennungen die physische Entwicklung mit 16 Nennungen, mit jeweils zwei Nennungen werden die Kategorien „zeitlich“ und „psychisch“ bedient. Insgesamt 25 Schülerinnen und Schüler und damit mehr als die Hälfte nennen 44 Beispiele⁹¹ für die Erweiterung von Handlungsoptionen in unterschiedlichen sozialen und normativen Bereichen. Diese lassen sich in zwölf Unterkategorien spezifizieren, die in Tabelle 4 aufgeführt werden. Vorrangig wird das normativ erwünschte „gute“ (sch2, F3) und „vernünftige“ (sch15, F3) Verhalten von Erwachsenen genannt. Zudem ist Hilfsbereitschaft ein Merkmal, das dem Erwachsenenalter von drei Schülern zugeschrieben wird. In der Antworthäufigkeit folgt die Erweiterung der Handlungsoptionen für die Bereiche Wohnen und Arbeit. Für das Berufsleben wird vorrangig die Arbeit ohne Bindung an ein Berufsfeld als Merkmal für das Erwachsensein genannt. Ein Schüler nennt die „Arbeit außerhalb der Werkstatt“ (sch10, F3) als ein Kriterium für Erwachsensein. Eine Schülerin nennt die Übernahme von Arbeitsfeldern zu Hause als ein Merkmal für Erwachsensein (sch3, F3). Vier Schüler setzen Erwachsensein mit einem Auszug vom Elternhaus gleich. Zwei weitere Schüler nennen konkret das Wohnen in einer Wohngemeinschaft mit anderen Menschen mit Behinderung, ein Schüler formuliert die eigene Wohnung als Kennzeichen für Erwachsensein. Umschreibungen für den Aspekt Selbstbestimmung ohne konkrete Zuschreibung auf Handlungsfelder nennen vier Schüler. Zwei Schüler umschreiben ihre Formulierung ‚auf eigenen Beinen stehen‘ mit dem Ausblick von zu Hause auszuziehen und arbeiten zu gehen (sch11 und 12, F3). Daneben ergänzt eine Schülerin den Aspekt ‚Sachen entscheiden‘ im Sinne von Behördengängen oder der Erledigung finanzieller Angelegenheiten (sch12, F3). Den Unterkategorien ‚Verantwortung übernehmen‘ lassen sich vier Nennungen zuordnen. Schüler 13 nennt die finanzielle Verantwortung, wenn man für ein unerwünschtes Kind Unterhalt zahlen muss:

„Was bedeutet das, ja, man muss Verantwortung übernehmen.

F: Was heißt das, Verantwortung übernehmen?

Ja, zum Beispiel, wenn man Scheiße baut, dann muss man dafür gerade stehen.

F: Was für eine Scheiße?

Ja, zum Beispiel, wenn man Vater wird, obwohl man das nicht will. Falls das ein Versehen ist. Muss man das der Frau bezahlen, oder Mädchen oder was geworden ist. Man muss ja Unterhalt bezahlen.“ (sch13, F3)

Schüler 14 nennt Beispiele aus der Arbeit oder Wohngruppe, wenn man sich für sozial unerwünschtes Verhalten wie Diebstahl oder körperliche Handgreiflichkeiten verantworten muss.

„Dass man sich selbst verantwortlich fühlt. [...] Du gehst arbeiten und hast eine eigene Verantwortung auf der Arbeit, hast das auf der eigenen Kappe. Und wenn dann wichtige Dinge sind, dann musst du die selber klären. Zum Beispiel wie man arbeiten muss. [...] Und ich habe meine WG im [Name Wohneinrichtung] ist das genauso, eigene Verantwortung, also mal angenommen, du bist krank oder hast was gemacht, dann musst du selbst dafür sorgen. Angenommen, ich sage jetzt mal geklaut, oder aus Versehen geschlagen hast, das war mit extra, dann muss ich gerade dabei stehen und das selber klären.“ (sch14, F3)

Der Unterkategorie Partnerschaft lassen sich vier Nennungen zuordnen. Dabei wird als ein Gesichtspunkt von Erwachsensein die Existenz von Freundschaften und festen Partnern genannt. Die Formulierung „Und irgendwie ‘ne Familie mal zu gründen“ (sch10, F3) schließt neben einer Partnerschaft/Ehe auch die Geburt eigener Kinder mit ein. Für die Unterkategorie Mobilität wird die Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs mit Bus- und Straßenbahnfahren genannt. Zudem werden das Motorradfahren (sch5, F3) und Autofahren (sch10, F3) je einmal als Statusmarker für das Erwachsensein genannt. Für den Bereich Schule wurden

⁹¹ sch2 bis 8 bis 16, 19, 20, 24, 26, 27, 28, 31, 33, 35, 39, 40

zwei Aspekte erwähnt. Ein Schüler definiert das Erwachsensein durch die Beendigung der Institution Schule (sch35, F3). Eine Schülerin gibt gute Leistungen als ein Aspekt von Erwachsensein an (sch16, F3). Ein Gesichtspunkt für das Erwachsensein entfällt auf den Bereich Freizeit. Hier wurden die Handlungsoptionen durch das Spielen am PC erweitert (sch27).

Tabelle 4: Antwortformulierungen für die Kategorie ‚sozial/normativ‘

Unterkategorien	Häufigkeit und Ankerbeispiele
Verhalten in der Öffentlichkeit / anderen gegenüber (9) ^{92*}	(6) Gutes Benehmen: – „Erwachsen-Werden ist sich sogar gut verhalten zu den anderen. Immer nett sein und so was.“ (sch2 sowie sch4, 24, 33) – „Und vernünftiger zu sein. Ja, nicht so viel ärgern.“ (sch15) – „Kann man nicht mehr so ausflippen.“ (sch19) (3) Hilfsbereitschaft: – „Man soll auch andere Leute helfen, wenn irgendwas ist, wenn jetzt irgendwie ‘ne Oma umgekippt ist, dass man dann hilft.“ (sch6) (sowie sch9, 13)
Arbeit/Aufgaben (7)	– (4) „arbeiten gehen“ (sch11 und 20, 33, 26) – „Jetzt bin ich ein Mann, weil ich in die Werkstatt gekommen bin.“ (sch31) – „Ne gute Arbeit. Außerhalb der Werkstatt.“ (sch10) – „So wie machen arbeiten oder zu tun haben. [...] So Autos waschen, vielleicht oder, zu Hause so was tun Arbeit oder was das Schönste ist, macht mich groß, ist Autos putzen. Autos waschen.“ (sch3)
Wohnen (7)	– (4) „ja ausziehen von zu Hause“ (sch11 und 12, 14, 33) – (2) „Alleine wohnen. Alleine. F: Ganz alleine? In ‘ner WG mit Behinderten und so zusammen zu wohnen.“ (sch9 und 28) – „Ne eigene Wohnung.“ (sch10)
Selbstbestimmung (6)	– (2) „selbständig sein“ ⁹³ (sch2, 10) – „Dass du endlich mal auf eigenen Beinen stehst.“ (sch11 und 8) – „Ich meine, Sachen entscheiden, was die Mama mal gemacht hat. [...] Alleine auf die Bank, alleine bei Behörden Sachen machen und solche Sachen.“ (sch12) – „Kann man machen, was man will.“ (sch24)
Verantwortung übernehmen (4)	– (2) „Für sich verantwortlich.“ (sch39, 40 sowie sch14) – „man muss Verantwortung übernehmen“ (sch13)
Partnerschaft/ Ehe/ Kinder (3)	– „Und irgendwie ‘ne Familie mal zu gründen.“ (sch10) – „Dass ich mir ein Mädchen suche.“ (sch28) – „Freund“ (sch33)
Mobilität (3)	– „Busfahren. Oder Straßenbahnfahren.“ (sch5, F3) – „Das ist mein erstes Ziel. Wenn ich 18 Jahre alt werde, mache ich erst Motorrad.“ (sch5) – „Vielleicht auch ein eigenes Auto zu haben.“ (sch10)
Schule (2)	– „Schule schon fertig.“ (sch35) – „Dass ich gut in der Schule bin.“ (sch16)
Freundschaften (1)	– „Dass ich Freunde hab.“ (sch16)
Freizeit (1)	– „Dass man was machen kann, verschiedene Sachen. So, PC gehen kann, so Fernsehgucken so auch. Als ich klein war, da ging das noch nicht. Am PC.“ (sch27)

* Die Zahl in der runden Klammer gibt die Anzahl der Nennungen.

Schwerpunktkategorie der physischen Entwicklung⁹⁴ ist abermals das körperliche Wachstum, das insgesamt 16 Schülerinnen und Schüler nennen, wobei bei sieben Nennungen die Formulierung ‚groß sein‘ benutzt

⁹² Sch2, 4, 6, 9, 13, 15, 19, 24, 33

⁹³ Die Alltagssprachliche synonyme Verwendung von Selbständigkeit und Selbstbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler wird jeweils im kontextualen Zusammenhang den Kategorien zugeordnet.

wird wie: „Dass ich schon groß bin“ (sch25, F3). Zwei Schüler fügen die Zunahme der körperlichen Leistungsfähigkeit hinzu, in dem sie formulieren, dass sie dann „groß und stark“ (sch32, F3) sind. Ein Schüler betont, dass er nun rechnen kann (sch17, F3), eine Schülerin führt aus, dass sie schon viele Aufgaben alleine ausführen kann und bezeichnet dies mit Selbständigkeit:

„Bin schon selbständig. Ich kann schon selbst anziehen. [...] Ganz alleine. Ohne meine Eltern. [...] Selbst die Haare waschen. Zähne putzen kann ich auch schon selbständig. Selbst die Brille zu putzen.“
(sch1, F3)

Jeweils zweimal werden die Kategorien ‚zeitlich‘ (sch15, 18) und ‚psychisch‘ (sch16) genannt: Erstere durch die Zunahme des Alters, letztere mit der Bewältigung der eigenen Behinderung sowie das Erlangen eines zufriedenen Allgemeinzustandes, der mit „Glück“ (sch16, F3) beschrieben wird. Die Schülerin hebt die Akzeptanz ihrer Behinderung und einen selbstbewussten Umgang damit hervor und nennt dies als ein Aspekt von Erwachsensein. Diese Aussagen werden als Zunahme von persönlicher Bewusstheit kategorisiert:

„Dass ich mit meiner Behinderung gut umkomm‘. Und dass manche Leute nicht so gut mit kleine Menschen umgehen können. Das ist für mich halt das Schwerste, damit auch umzugehen, wie andere so sind zu mir. [...] Dass die anderen Leute gucken, wie klein ich bin und immer so gucken, von hinten oder so von vorne anstarren. Das fühle ich irgendwie. Und das geht mir nicht gut. Das macht das Leben wieder kaputt dann. [...] Das fühlt sich sehr, also, wenn andere zum Beispiel mich so anstarren. Da traue ich mich gar nicht die Meinung zu sagen. Da traue ich mich gar nicht [gegen]überzustellen, nee, jetzt reicht‘ s mir, Leute, ihr braucht mich nicht so anstarren, das ist halt so.

F: Und wie kannst du dir Hilfe holen?

Indem ich das ignoriere. Indem ich sag, ok so. Und die anderen nicht so.“ (sch16, F3)

Mit der Formulierung „Erzähl mir mal: Wie geht das, Erwachsen-Werden?“ wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Erleben des Statuswechsel zum Erwachsenen befragt. Dabei lässt die Fragestellung offen, in welchen Dimensionen die Schülerinnen und Schüler Statusänderungen wahrnehmen. Zugleich wird der Wissensbestand zum dynamischen Charakter der Erwachsen-Werdens für Erwachsen-Werden abgefragt. Die Frage 4 wurde von 31 Schülerinnen und Schüler beantwortet⁹⁴. Zwei Schüler antworten mit „weiß ich nicht“ (sch4, 7). Die Antworten ergaben 45 Fundstellen, davon 20 Fundstellen in der Kategorie ‚zeitlich‘, 17 Fundstellen in der Kategorie ‚physisch‘, acht in der Kategorie ‚sozial/normativ‘ sowie zwei Fundstellen in der Kategorie ‚psychisch‘.

Die zeitliche Entwicklung wurde damit vorrangig zur Erklärung des Prozesses von Erwachsen-Werden herangezogen. Drei Antworten sind dabei allgemein formuliert und weisen auf das Älter-Werden hin. Insgesamt 16 Antworten beschreiben die Stetigkeit und Dauer dieses Prozesses. Gewählte Formulierungen sind beispielsweise „Das kommt ja von Jahr zu Jahr immer dann [...] ja ein Jahr älter und so“ (sch2, F4), „Das dauert schon ein paar Jahre“ (sch6, F4), „Das entwickelt sich.“ (sch15, F4) oder „Erst mal bist du Baby. Und dann wirst du langsam erwachsen“ (sch24, F4). Weitere Hinweise auf die Wahrnehmung einer großen Zeitspanne sind Formulierungen wie „langsam“ (sch24) oder „man muss warten, um groß zu sein“ (sch3, F4). Die verwendeten Formulierungen lassen erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler eine längere Dauer des Prozesses von Erwachsen-Werden wahrnehmen. Die Zeitspanne wird nicht immer realistisch abgebildet: Antworten reichen von „drei Wochen“ (sch31, F4) über „paar Monate“ (sch15, F4) oder „3, 4 Jahre“ (sch6,

⁹⁴ Sch1, 6, 7, 9, 15, 17, 18, 22, 23, 25, 28, 32, 33, 34, 35, 38

⁹⁵ Sch1 bis 18, 20, 21, 22, 24 bis 31, 34, 35

F4). Schülerin 12 spricht beispielsweise verschiedene Zeitmaßeinheiten für eine längere Zeitspanne aus, kann diese aber nicht sicher zuordnen:

„Wenn man klein ist, da wächst man. Jeden Tag ein Stück.
F: Und wie lange dauert es dann, bis man erwachsen ist?
 Fünf Jahre, nee. Weiß ich nicht. 18 Monate, weiß ich nicht.“ (sch12, F4)

Schülerin 20 (F4) beschreibt die Institutionen, die man beim Erwachsenwerden durchläuft:

„Wenn ich vier Jahre bin, da bin ich noch im Kindergarten. Und dann, ab 6 war ich in der Grundschule. Und dann komme ich hier in die Schule. Mit 15. Ja, glaube ich.“

In 17 Antworten beschreiben Schülerinnen und Schüler diesen Prozess mit „größer/groß werden“ oder „wachsen“ und geben damit Antworten, die der Kategorie ‚physisch‘ zuzuordnen ist. Drei Schüler spezifizieren diese körperliche Entwicklung zudem, indem sie erläutern, was man in dieser Zeit tun muss, um erwachsen zu werden, nämlich „Essen und wachsen“ (sch34, F4) oder „Wenn ich so viel mache so, Sport mache, viel esse, dann wird man auch größer“ (sch27, F4). Als ein weiteres Kennzeichen des Prozesses werden die körperlichen Veränderungen in der Pubertät beschrieben:

„Ja, einfach kriegt man nachher andere Stimme. Und man wächst, man kriegt einen Bart und die Achsel kriegt man, sind dann schon mit Haare und am Bauch und an die Beine und so“ (sch6, F4).

In der Kategorie ‚sozial/normativ‘ sehen zwei Schüler den Eintritt ins Berufsleben als Statussymbol für das Erwachsenenalter, wie zum Beispiel Schüler 25 (F4), der auf diese Frage antwortet: „Wenn du arbeiten gehst.“ Eine Schülerin nennt in ihrer Antwort die Beendigung der Institution Schule als wichtigen Marker für Erwachsen-Sein: „dass du irgendwann von der Schule gehst“ (sch11, F4). Ein Schüler erkennt in der Möglichkeit, einen (Mofa-) Führerschein zu machen, ein wichtiges Statussymbol für das Erwachsenenalter. Er nennt zudem als Bedingung für den Mofa-Führerschein die Volljährigkeit, „Man macht, wenn man 18 Jahre alt wird erst mal ein Führerschein. Mofa“ (sch5, F4). Der 18. Geburtstag als wichtigen Marker zur Initiierung des Erwachsenenstatus nennen vier Schüler (sch2, 5, 9, 14). Zwei von ihnen verbinden den Geburtstag mit einem Zuwachs an Selbstbestimmungsmöglichkeiten (sch5, 12). Schüler 12 (F4) formuliert dazu:

„Wenn man 18 Jahre alt ist. Volljährig.
F: Was bedeutet volljährig sein?
 Da kann man jetzt ja ganz selber entscheiden, was man jetzt ja machen will. Und so.“

Zwei Schüler beantworten die Frage damit, dass für das Erwachsenwerden Lernprozesse notwendig sind. Die Antworten werden der Kategorie ‚psychisch‘ zugeschrieben. Ein Schüler sagt, dass man Erwachsenwerden „lernen muss“ (sch10, F4). Ein anderer Schüler führt dies genauer aus mit:

„Wenn du Scheiße baust, kannst du lernen auch. Das besser machen. Arbeit kannst du auch lernen. Probleme mit den Lehrern klären, nicht reden wie mit kleine Baby.“ (sch35, F4)

Mit Frage 9 „Was hat sich für dich verändert, seit du erwachsen bist? Warum?“ und Frage 10 „Was ist neu für dich, seit du erwachsen bist?“ werden die subjektiv wahrgenommenen Veränderungen bezüglich des Erwachsenen-Status ermittelt. Frage 9 wurde 33 Schülerinnen und Schülern gestellt.⁹⁶ Zwei Schüler gaben keine Antwort (sch24, 29). Zwei antworten mit ‚Weiß nicht‘ (sch30, 33). Fünf Schüler⁹⁷ sagten, dass sie keine Veränderung festgestellt haben bzw. keine Veränderung annehmen. Die Antworten der 24 Schüler

⁹⁶ Bis auf sch23, 32, 36, 37, 38, 39, 40

⁹⁷ Sch4, 7, 15, 21, 22

ergaben 45 Fundstellen, welche die in Frage 3 entwickelten Kategorien und Unterkategorien bestätigen. Frage 3 ermittelte die subjektive Definition von Erwachsensein. Die Verteilung der Antworthäufigkeiten bezogen auf die vier Kategorien von Erwachsensein entspricht im Trend den Antworthäufigkeiten bei Frage 3, demnach werden als Veränderung und Neuheiten im Erwachsenenalter mit Abstand am häufigsten erweiterte Handlungsoptionen und Autonomieerweiterungen in der Kategorie ‚sozial/normativ‘ mit 32 Fundstellen genannt, die physische Entwicklung wurde 16 Mal genannt, die psychische Entwicklung wurde zweimal genannt und die zeitliche Entwicklung wurde gar nicht genannt.

In der Kategorie ‚sozial/normativ‘⁹⁸ werden insgesamt 32 Fundstellen genannt. Es verschieben sich die Häufigkeitsnennungen in den Unterkategorien, zudem kommen neue Aspekte hinzu. Das normativ erwünschte Verhalten von Erwachsenen wird in der Kategorie sozial/normativ fünfmal erwähnt. Als neue Verhaltensbeschreibungen kommt hinzu, dass man sich als Erwachsener „ruhiger“ (sch6, 14) verhält, „ordentlich und zuverlässig“ (sch9) ist und sich nicht mehr „kinderrisch“ (sch2) aufführt:

„Manchmal bin ich noch ein bisschen motzig, aber das ist nun mal so. Aber ich bin nicht mehr so heftig.“ (sch6, F9)

Diese Nennungen werden einer neuen Kategorie zugeordnet, die als ‚Allgemeines Verhalten‘ benannt wird. Für den Bereich Selbstbestimmung finden sich vier Nennungen. Die wahrgenommenen Veränderungen zur selbstbestimmten Handlungsoption werden dabei allgemein formuliert, wie „Endlich erwachsen werden. Darf ich dann mehr“ (sch20, F9) oder „selbst entscheiden, was man machen will und was nicht“ (sch13, F9). Schüler 14 (F9) hebt hervor, dass man mehr Autonomie gegenüber den Anweisungen der Eltern erlangt:

„Dass ich mehr machen kann, mehr Spaß machen kann, auf eigene Freiheit rauszugehen. Und solche Sachen. [...] Zu Hause musste ich immer hören, was meine Mutter sagt.“

Danach folgen die Veränderungen im Bereich Wohnen und Arbeit mit ebenfalls vier Nennungen, wobei sich eine Nennung auf die Bewältigung neuer Aufgaben im Rahmen des familiären Lebens wie Babysitting (sch11) bezieht. Die Geschäftsfähigkeit mit drei Nennungen wird als Kategorie ausgefüllt, wobei zweimal der Umgang mit Geld im Erwachsenenalter thematisiert wird: „Ja ich gebe jetzt mehr aus. Mehr Geld aus“ (sch8, F9) und „So eine Bankkarte, wenn man Geld abhebt. Oder wenn man bezahlt damit“ (sch13, F9) sowie das Unterschreiben von Verträgen: „Dann kann man Sachen unterschreiben [...] Ja, zum Beispiel, Verträge.“ (Ebd.) Auch wird die feste Partnerschaft genannt, als reales Ereignis, wie zum Beispiel „‘nen Freund zu haben“ (sch3, F9) oder als Wunsch: „Da würde ich heiraten“ (sch12, F9). Die eigenen Kinder werden dabei von einer Schülerin fest eingeplant (sch12, F9): „Dann würde ich, wenn ich schwanger werden sollte, dann würde ich mich freuen.“

Die Selbständigkeit wird genannt, indem man beispielsweise „alleine einkaufen gehen“ (sch9, F9) darf. Für den Freizeitbereich werden neue und beendete Freundschaften als Veränderung wahrgenommen und es werden zwei Handlungserweiterungen genannt, wie „Darf in die Disco gehen.“ (sch19, F9) Der Bereich Schule wird einmal genannt, es wird jedoch keine Veränderung innerhalb der schulischen Erziehung genannt, sondern die Möglichkeit der Entscheidung der Schulzeitverlängerung: „und selbst entscheiden [...] mit Schule und so [...] Ob man arbeiten geht oder weiter hier hin geht.“ (sch13, F9) Zudem wird das Verhalten in der Öffentlichkeit mit einer Nennung erwähnt.

Für die Kategorie der ‚physischen Entwicklung‘ wurden die Unterkategorien bestätigt. Veränderungen des Aussehens werden 16mal genannt, wie „Hab ich anders ausgesehen“ (sch18, F9). Darunter werden Verände-

⁹⁸ Sch2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 35

rungen spezifischer Körperteile siebenmal erwähnt, wie „Gesicht hat sich verändert“ (sch1, F9) sowie pubertätsbedingte Veränderungen mit einer Nennung geäußert, wie „Mein Bart wird glaube ich noch besser wachsen.“ (sch5, F9)

Die psychische Entwicklung wurde zweimal mit neuen Aspekten genannt. Eine Schülerin hebt die Selbstakzeptanz und einen selbstbewussten Umgang mit Abwertungen der sozialen Umwelt hervor und benennt dies als eine Veränderung im Erwachsenenalter:

„Dass ich ein fröhlicher Mensch bin und nicht mehr so wütend bin, wenn andere über mich lästern. [...] Jedes Mal wenn [...] es geht um: Hau doch ab, du fette Kuh. [...]“
F: Und wie reagierst du heute?
 Ich überhör's. Ich überhör's. Ich sag, ist egal. Geht rein, und da geht's raus (zeigt auf die Ohren).“
 (sch16, F9)

Ein weiterer Schüler nennt die Abgrenzung von seiner Mutter als Veränderung, was in der Kategorie ‚psychisch‘ eine neue Kategorie darstellt: „Dass ich mich jetzt außerhalb von meiner Mutter mehr erwachsen fühle.“ (sch14, F9)

Die Fragenformulierung in Frage 10 „Was ist neu für dich, seit du erwachsen bist?“ setzt mit dem Wort ‚neu‘ statt ‚verändert‘ einen anderen Akzent, um ggf. weitere Aspekte zu ermitteln. Die Frage wurde insgesamt 28 Schülern gestellt⁹⁹, drei Schüler gaben keine Antwort (sch29, 31, 35). Drei weitere Schüler antworteten mit „Weiß nicht“ (sch10, 18, 25) und sechs mit „Nichts“¹⁰⁰. Die Antworten der 16 Schülerinnen und Schüler ergaben keine neuen inhaltlichen Aspekte, die zur Schärfung der Kategorien beitrugen. Physische Neuheiten wurden zweimal genannt wie „Ja. Bart“ (sch24, F10); die zeitliche Entwicklung wird einmal genannt; die Zunahme an persönlicher Bewusstheit wird fünfmal genannt. Dabei spielen die Bewältigung sozialer Probleme durch „das muss ich verkraften, die muss ich wegstecken“ (sch16, F10) oder die Bewältigung der eigenen Behinderung eine Rolle, was durch folgendes Zitat verdeutlicht wird:

„Was schwierig ist, wenn man behindert ist, das man nicht alles kann und Hilfe braucht und so.“
 (sch9, F10)

Zudem wird in drei Nennungen der Aspekt der Selbstbestimmung in Quantität und Qualität genannt. Bei der Zunahme von Handlungsoptionen, die insgesamt 11mal genannt wird, wird in der Kategorie Mobilität die Nutzung des Öffentlichen Personennahverkehrs statt des Schulbusses genannt: „Erst mit dem Schulbus, aber jetzt mit öffentlichen Bus, das ist schon für mich neu“ (sch6, F10). Für die Schule wird das Schülerbetriebspraktikum (sch16, F10), ein Klassenlehrerwechsel (sch1, F10) und das Gesprächsinterview mit der Autorin im Rahmen der vorliegenden Studie als Neuheit für erwachsene Schüler (sch19, F10) erwähnt. Für die Kategorie Freizeit wird das „länger Aufbleiben“ (sch15, F10) genannt.

Mit der Frage 24 „Wann sagst du: ‚Der Junge oder das Mädchen ist erwachsen?‘“ werden die subjektiven Kriterien und deren Generalisierung für die Zuschreibung des Erwachsenenstatus erhoben. Die Frage wurde in 35 Interviews gestellt¹⁰¹. Ein Schüler gab keine Antwort (sch18), ein anderer antwortete mit „Weiß ich nicht“ (sch4). Am häufigsten und von den meisten Schülerinnen und Schüler (23 von 34) werden Aspekte aus der Dimension ‚sozial/normativ‘ genannt. Für diese Dimension ergeben sich 35 Fundstellen¹⁰², in denen

⁹⁹ Sch1 bis 13, 15, 16, 18 bis 22, 24, 25, 27 bis 31, 35

¹⁰⁰ Sch2, 3, 7, 11, 20, 21

¹⁰¹ Sch1 bis 35

¹⁰² Sch1, 2, 3, 5 bis 11, 13, 14, 17, 20, 24, 25, 27, 28, 30, 32 bis 35

Schülerinnen und Schüler Aspekte von Erwachsensein nennen, die sie anderen Personen zuordnen. In der Häufigkeit folgt dann die Dimension ‚physisch‘, die mit 23 Fundstellen zu beschreiben ist¹⁰³ sowie die Dimension ‚zeitlich‘ mit 3 Fundstellen, wie „Die ist [...] älter“ (sch12, F24). Die Kategorie ‚psychisch‘ wurde nicht bedient. Deutlich wird, dass bezüglich Antwortrichtung und Häufigkeit eine Übereinstimmung mit dem Antwortverhalten in Fragen 1 und 3 zu verzeichnen ist. Die Schülerinnen und Schüler nennen damit stabile Kriterien für das Erwachsensein. Nuancierte Veränderungen beziehen sich auf das Verhalten in der Öffentlichkeit. In zwei Fundstellen werden Verhaltensweisen beschrieben, die als ‚Angemessenes Auftreten‘ kategorisiert wurden, wie die Tatsache, dass sich erwachsene Frauen „schminken“ (sch13, F24) und keine körperbetonende Kleidung tragen, „keine extremen Miniröcke mehr, oder so. [...] Und Ausschnitt ist dann auch nicht mehr so tief“ (sch11, F24). Außerdem wird zweimal ein verändertes kommunikatives Verhalten beschrieben, man „unterhält sich wie ein erwachsener Mann“ (sch14, F24). Ein weiterer Schüler formuliert:

„[...] andere Jungs sind, die ältere, redet bisschen komisch, die anderen redet bisschen anders.

F: Wie reden die denn?

Die reden normal.

F: Und wie reden Kinder und Jugendliche?

Die reden nicht so normal.

F: Wie denn?

Wenn die Kinder sind, sagen die: Hey Mann, wie heißt du?

F: Und wie würdest du das sagen, wenn du jetzt erwachsen bist?

Hallo, wie heißt du?, würde ich sagen.“ (sch7, F24)

Zudem werden Erwachsenen Verhaltensweisen zugeschrieben, die mit den Begriffen „ruhiger“ (sch14, F24), „vernünftiger“ (sch34, F24) oder „ordentlicher“ (sch35, F24) beschrieben werden. Die Volljährigkeit als soziale/normative Kategorie wird in vier Interviews als Marker für das Erwachsensein genannt. Für den Bereich Schule wurde einmal die Zugehörigkeit zur „Werkstufe“ (sch10, F24) als ein Marker für das Erwachsensein genannt.

Die Frage 25 „Wann ist man noch nicht erwachsen?“ dient in ihrer negativen Formulierung als Kontrollfrage aber auch zur inhaltlichen Schärfung der Kategorien. Diese Frage wurde in 34 Interviews gestellt¹⁰⁴. Drei Schülerinnen und Schüler beantworteten die Frage mit „Weiß nicht“ (sch2, 28, 31). Die Beantwortung der Frage war inhaltlich nicht dergestalt ergiebig wie in der Konzeption angenommen. Die Dimension ‚physisch‘ wird von den meisten Schülerinnen und Schüler (18 von 34)¹⁰⁵ und am häufigsten mit 23 Fundstellen genannt. Hierbei wird vorrangig das körperliche Wachstum mit 19 Nennungen, die Veränderung der Kleidung mit drei Nennungen sowie die Veränderung des Gesichts mit einer Nennung angeführt. Sowohl die zeitliche Dimension¹⁰⁶, als auch die Dimension ‚sozial/normativ‘ wurde 10 Mal genannt. Die zeitliche Dimension wird mit Altersangaben beschrieben, wie „Mit 10, 12 Jahren alt, da ist man noch nicht erwachsen, da ist man noch Kind.“ (sch6, F25) In der Dimension ‚sozial/normativ‘ wird neben dem ‚Gutem Benehmen‘ in der Öffentlichkeit (5 Nennungen) und der zunehmenden Selbständigkeit (eine Nennung) mit zwei Aspekten die Schule genannt. Demnach ist man noch nicht erwachsen, wenn man „In der Schule ist.“ (sch26, F25) Ein Schüler definiert Erwachsensein mit dem Eintritt in die „Werkstufe“ (sch10, F25). Fünf weitere Nennungen grenzen erwachsenes Verhalten durch das Beschreiben von jugendlichem Verhalten ab, das als „albern“ (sch29, F25), „peinlich“ und „kindisch“ (sch11, F25) oder ‚beleidigend‘ (sch15, F25) bezeichnet wird. Die

¹⁰³ Sch 1, 2, 8, 12 bis 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 31, 32, 34

¹⁰⁴ Sch1 bis 22, 24 bis 35

¹⁰⁵ Sch1, 2, 4, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 27, 30, 32, 33, 34

¹⁰⁶ Sch 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 20, 24, 35

zunehmende Verantwortungsbereitschaft Erwachsener wird im Rahmen der strafrechtlichen Verantwortung genannt sowie eine erhöhte Bereitschaft Jugendlicher, sich nicht an normative Vorgaben zu halten:

„Darfst du nicht mehr so viel Scheiße bauen, sonst hast du Probleme mit der Polizei. Ja die 14jährigen bauen ja mehr Scheiße.“ (sch35, F25)

Eine Schülerin beschreibt das jugendliche Verhalten mit ‚antriebslos‘: „Wenn man sagt, ich habe keinen Bock mehr.“ (sch9, F25), was im Umkehrschluss ‚motiviertes‘ Verhalten Erwachsener und damit eine neue Qualität im Verhalten darstellt und im ‚Allgemeinen Verhalten‘ kategorisiert wurde.

Mit Frage 26 „Was gehört zum Erwachsensein dazu?“ werden die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Statussymbole und In-group-Attribute der Erwachsenenwelt erhoben. Die Frage wurde in 34 Interviews gestellt¹⁰⁷. Zwei Schüler beantworteten die Frage nicht (sch32, 33), ein Schüler beantwortet die Frage mit „Weiß ich nicht“ (sch29). Die Antworten bekräftigen die Qualität der bisher entwickelten Kategorien, wobei sozial/normative Aspekte dominieren. Daneben erlangen die physische Entwicklung durch körperliches Wachstum (5), Veränderung der Haare (1) und der Kleidung (1) sowie die zeitliche Dimension (2) eine kleinere Rolle. Die Dimension ‚psychisch‘ wird nicht genannt. In der Dimension ‚sozial/normativ‘ ergeben sich 29 Fundstellen, genannt von deutlich mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler (20 von 34)¹⁰⁸. Dabei nimmt die Unterkategorie ‚Gutes Benehmen‘ mit sieben Nennungen¹⁰⁹ die höchste Antwortfrequenz ein:

„Benehmen. Böse Wörter sagen. Dann benehme ich mich wie ein kleines Kind. Ohne Böse Wörter. Bin erwachsener Mann.“ (sch19, F26)

„Erstens, dass man sich wie ein Erwachsener verhält. [...] Du musst dich halt überall hin anständig benehmen, in der Straße und so oder in der Discothek.“ (sch14, F26)

„Freundlich. Keine bösen Schimpfwörter. Keine Hauen, kein Treten, kein Beißen, kein Spucken, kein Kratzen. Und kein Haare ziehen.“ (sch31, F26)

Die Kategorie ‚Selbständigkeit/Selbstbestimmung‘ wird mit sechs Nennungen bedient, wie „So Stadt gehen. Alleine.“ (sch21, F26) Drei Nennungen beziehen sich auf allgemeines Verhalten, das Erwachsenen zugeschrieben wird. Hier wurden neue Qualitäten beschrieben wie „Fleißigkeit“ (sch2, F26), Eigeninitiative sowie das Respektieren der Privatsphäre, für das die folgenden beiden Zitate als Ankerbeispiele gelten:

„Alles selbständig zu machen, [...] schon ohne dass die alte Mutter das sagt [...] Wie wenn ich heute Nachmittag nach Hause komme, habe ich gesehen, bei meiner Mutter im Schlafzimmer, da liegt Altpapier, das bringe ich dann heute Nachmittag direkt weg.“ (sch10, F26)

„Mädchen macht dich an, die Lehrer haben gesagt, ich soll das nicht machen. Bilder gemalt von die Frau mit die Brüste und da unten. Das Privat.“ (sch34, F26)

Die Kategorien ‚Verantwortung übernehmen‘ sowie ‚Angemessenes Auftreten‘ werden jeweils mit drei Nennungen genannt. Demnach gehört zum Erwachsensein „rasieren“ (sch24, F26), dass man sich „vernünftig kleidet“ (sch15, F26) und „Vernünftig aussehen natürlich. *F: Was heißt das, vernünftig aussehen?* Dass man nicht so dreckig auf die Straße läuft.“ (sch14, F26) Die Kategorie ‚Verantwortung übernehmen‘ illustrieren folgende zwei Zitate:

¹⁰⁷ Sch1 bis 22, 24 bis 35

¹⁰⁸ Sch1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14 bis 19, 21, 24, 25, 30, 31

¹⁰⁹ Sch2, 3, 6, 9, 14, 19, 30

„Man muss dafür gerade stehen, was man macht, was man für ‘n Mist baut.“ (sch13, F26)

„Und sich ja selber um sich selbst kümmern und so.“ (sch2, F26)

Die Lernbereitschaft wird mit zwei Nennungen wie „so dass man alles neue Sachen lernt“ (sch5, F26) beschrieben. Die Hilfsbereitschaft (sch3, F26) sowie eine angemessene Kommunikation, hier im Zusammenhang mit Konfliktverhalten, wird mit jeweils einer Nennung dem Erwachsenenalter zugeschrieben: „wenn man das überhaupt nicht mit dem Körper regelt, sondern normal mit den anderen Menschen darüber redet.“ (sch13, F26). Als neue Kategorie wird ‚Selbstvertrauen‘ gewonnen. Das als Ankerbeispiel dienende Zitat lautet:

„Viel Selbstbewusstsein finden. Dass man seine Wege gehen kann als selbstbewusster Mensch.“ (sch16, F26)

Die Dimension ‚sozial/normativ‘ wird mit 25 Fundstellen durch die Antworten der Schülerinnen und Schüler beschrieben. Vorrangig wird die Kategorie Arbeit mit 10 Nennungen genannt, dann folgen Partnerschaft/Ehe/Kinder und Wohnen, wie „Jetzt musst du aber ausziehen. Jetzt reicht ‘s mal, zu Hause sitzen.“ (sch11, F26) mit jeweils vier Nennungen. Jeweils drei Nennungen sind der Kategorie Mobilität und Freizeit zuzuordnen, eine Nennung betrifft den Bereich Schule, demnach gehört zum Erwachsensein dazu, dass man „Von der Schule dann irgendwann mal gehen“ (sch11, F26) kann.

Die subjektive Bedeutung zentraler sozialer Initiationsriten für das Erwachsenwerden wie (a) das Erreichen der Volljährigkeit, (b) der Eintritt in die Werkstufe, (c) der Auszug aus dem Elternhaus, (d) der Berufseinstieg sowie (e) das Eingehen einer festen Partnerschaft werden in der Frage 28 geprüft. Die Formulierung lautet jeweils „Was bedeutet für dich 18 werden / in die Werkstufe kommen etc.?“ Die Frage 28a wurde in 32 Interviews gestellt¹¹⁰. Drei Schüler gaben keine Antwort (sch19, 32, 33), ein Schüler antwortete mit „Weiß nicht“ (sch5). In die Kategorien ‚physisch‘ und ‚psychisch‘ fällt keine Antwort. Fünf Schülerinnen und Schüler¹¹¹ antworten mit Aspekten der Kategorie ‚zeitlich‘, wie „Dass man älter ist“ (sch15, F28a). Die Kategorie ‚sozial/normativ‘ wird mit 31 Fundstellen untermauert. Diese lassen sich in folgende Unterkategorien spezifizieren:

- ‚Selbstbestimmung‘ (7 Nennungen)
- ‚Verantwortung übernehmen‘ (3)
- ‚Gutes Benehmen‘ (3)
- ‚Volljährigkeit‘ (3)
- ‚Erweiterung der Handlungsoptionen‘ (15) und zwar in den Lebensbereichen Freizeit (8), Wohnen (3), Schule (2), Arbeit (1) und Partnerschaft (1).

In der Unterkategorie ‚Selbstbestimmung‘ wird vorrangig die Erlaubnis zum Konsum von Genussmitteln wie Tabak (sch24, F28a) und Alkohol (sch6, 10, 24, F28a) genannt:

„Ich kann jetzt endlich mir mal, statt wenn man 16 ist, ein Bierchen zu trinken, kann ich auch mal was großes Alkoholisches trinken.“ (sch10, F28a)

Einzelne Schülerinnen und Schüler fassen das Wahlrecht (sch10) und selbständige Behördengänge (sch12, 30) als Erweiterung ihrer Selbstbestimmung, die mit der Volljährigkeit einhergeht. Drei Schülerinnen und Schüler nennen das Erreichen der Strafmündigkeit, was in die Kategorie ‚Verantwortung übernehmen‘ eingeordnet wurde:

¹¹⁰ Sch4 bis 35

¹¹¹ Sch4, 15, 25, 26, 27

„Ja, du darfst dann nicht mehr so viel Blödsinn bauen, sonst bist du dann direkt vorbestraft. Kannst ‘e ins Gefängnis dafür gehen.“ (sch11, F28a)

In die Unterkategorie ‚Gutes Benehmen‘ fallen drei Äußerungen wie „Dass man [...] sich da besser verhalten muss.“ (sch15, F28a) und „vernünftig sein“ (sch34, F28a). Drei Schülerinnen und Schüler beantworten die Frage dahingehend, dass der 18. Geburtstag „was ganz Besonderes ist“ (sch14, F28a), dass man darauf „stolz“ (sch16, F28a) sein kann und sich darauf freut: „Toll! Einfach 18 werden“ (sch20, F28a) und verdeutlichen damit die positive emotionale Bewertung des 18. Geburtstags. Zwei Schülerinnen und Schüler führen aus, dass der 18. Geburtstag mit einer besonderen „Fete“ (sch14, F28a) gefeiert wird (sch9, 14), was ebenfalls den hohen gesellschaftlichen Rang der Volljährigkeit sowie die gesellschaftliche Form der Würdigung mit einer großen Feierlichkeit ausdrückt. In der Unterkategorie ‚Erweiterung der Handlungsoptionen‘ betreffen die meisten Antworten den Freizeitbereich (8 Nennungen): man „kann solange wegbleiben, wie man will“ (sch13, F28a), erhält die Erlaubnis, eine Diskothek zu besuchen oder Filme mit Altersbeschränkung ab 18 Jahren anzusehen:

„Kann man in Disco gehen. Nicht in Kinderdisco, in Erwachsenendisco.“ (sch24, F28a)

„[...] und ins Kino gehen [...]. Filme, da gibt’s ja ganz viele Filme, wo ich gerne rein möchte und da darf man erst ab 18 rein.“ (sch6, F28a)

Für den Lebensbereich Mobilität wird die Möglichkeit, einen Führerschein zu machen, zweimal genannt (sch10, 11, F28a). Für den Lebensbereich Wohnen wird der Auszug aus dem Elternhaus zweimal genannt: „Meine Mutter sagt, ausziehen“, sch21, F28a. Für die Schule wird die Zugehörigkeit zur Werkstufe genannt (sch18, F28a). Den Lebensbereichen Partnerschaft und Arbeit werden jeweils eine Nennung zugeordnet, wie „Ja, dann darfst ‘e arbeiten gehen“ (sch11, F28a) und „Ne nette Freundin kennen lernen.“ (sch6, F28a)

Zusammenfassung

Die Befragung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung den Prozess des Erwachsenwerdens, den Erwachsenenstatus wie auch das Leben als Erwachsene bewusst, umfangreich und realistisch wahrnehmen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die mit dem Erwachsen-Werden einhergehenden Veränderungen des eigenen Körpers, der sozialen Rolle sowie der Handlungsoptionen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die körperlichen Veränderungen – auch in zeitlicher Hinsicht – als Gesamtheit wie auch in seinen Einzelheiten (Haarfarbe, Augen, Bart, Brüste) wahr. Sie erkennen die Entwicklung ihrer Fähigkeiten. Gemessen an der Häufigkeit der Nennungen dominieren körperliche Veränderungen sowie soziale und normative Dimensionen die Wahrnehmung des Erwachsenwerdens und -seins, dabei allen voran die Zunahme von Autonomie und Handlungsoptionen. Die Darstellung von sozial erwünschten Verhaltensweisen und Aussehen, die dem Erwachsenenalter zugeschrieben werden, nimmt einen breiten Raum ein. Erwachsenen werden Merkmale wie vernünftig, hilfsbereit, fleißig, motiviert, leistungsbereit, pflichtbewusst, ordentlich, eigeninitiativ sowie ruhig zugeschrieben. Dabei wird auch die Ambivalenz des Erwachsenenstatus erkannt: die Zunahme von Optionen und Freiheiten einerseits und den wachsenden Verpflichtungen und gesellschaftlich erwünschten, erwachsenen Verhaltensweisen (z.B. Gutes Benehmen, Übernahme von Verantwortung) andererseits. Die Schülerinnen und Schüler verfügen insbesondere im Freizeitbereich über detailliertes Wissen bezüglich ihrer erweiterten Handlungsoptionen im Erwachsenenalter.

3.3.1.1.2 Erleben des Status

Mit Frage 5 „Was wünscht sich dieser (Name des Schülers/der Schülerin) [Zeigen auf aktuelles Foto] für die Zukunft/für später?“ werden die individuellen Zukunftswünsche der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die vier Kategorien sowie die entwickelten Unterkategorien des Erwachsenenalters ermittelt. Zudem soll mit

dieser Frage erhoben werden, inwiefern die gesellschaftlich unterstellte qualitative und quantitative Weiterentwicklung bezogen auf die Handlungsfelder Arbeit, Wohnen, Freizeit, Partnerschaft, Mobilität und Öffentlichkeit auch von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung angestrebt wird. Diese Frage wurde allen 40 Schülerinnen und Schülern gestellt. Drei Schüler gaben keine Antwort (sch23, 36, 37), zwei Schüler beantworteten die Frage mit „weiß ich nicht“ (sch26, 38). Die Antworten ergaben 87 Fundstellen für das zukünftige Leben. 74 Zukunftswünsche der Schülerschaft sind der Dimension ‚sozial/normativ‘ zuzuordnen, 13 Zukunftswünsche der ‚psychisch‘. Die Kategorie ‚sozial/normativ‘ dominieren Wünsche zum Bereich Arbeit (26 Nennungen), es folgen Partnerschaft/Ehe/eigene Kinder (17 Nennungen) und Wohnen (13 Nennungen). Mit deutlich weniger Nennungen folgen die Bereiche Freizeit (6), soziales Umfeld (4), sozial erwünschtes Verhalten und Selbständigkeit (jeweils 2). Innerhalb der Kategorie ‚sozial/normativ‘ ist der häufigste Zukunftswunsch „Gute Arbeit haben, guten Job“ (sch24, F5) (22 von 40). Von insgesamt 22 Schülerinnen und Schülern nennen 14 diesen Zukunftswunsch unspezifisch wie „Eine Arbeit“ (sch39, F5)¹¹². Sieben Schüler nennen spezielle Berufswünsche wie „In der Gärtnerei zu arbeiten. Weil da das schön ist, mit den Blumen zu arbeiten“ (sch30, F5) oder in der Näherei, in der man mit „so Nadel sowas, so Stoff“ (sch3, F5) arbeitet. Als weitere spezielle Berufswünsche werden genannt: Altenpflege (sch3), Feuerwehr (sch19), Müllabfuhr (sch21), Schreinerei (sch18) Druckerei (sch27) und Schlosserei (sch28). Jeweils zwei Schüler nennen als zukünftigen erwünschten Arbeitsplatz die WfbM (sch17, 28) oder einen Arbeitsplatz außerhalb der WfbM (sch2, 27). Das am zweithäufigsten genannte Zukunftsziel ist die feste Partnerschaft oder Ehe (14 von 40). Acht Schülerinnen und Schüler wünschen sich eine feste Partnerschaft. Als Ankerbeispiele gelten: „Ein Freund möchte ich später mal haben“ (sch29, F5) oder „Verliebt zu sein“ (sch9, F5).¹¹³ Sieben Schülerinnen und Schüler nennen die Ehe als Zukunftsziel, als Ankerbeispiel gilt: „Einen netten Freund zu heiraten.“ (sch12)¹¹⁴ Unter den Ehemülligen nennen vier eigene Kinder als Zukunftswunsch wie „Kinder haben“ (ebd., sowie sch10, 32, 39). Am dritthäufigsten werden Zukunftswünsche für das Wohnen genannt. Hierbei wird vom Gros der Schülerinnen und Schüler (10 von 12) das selbständige Wohnen als Zukunftswunsch genannt, mal in der Wohngemeinschaft „In einer WG wohnen ohne Eltern“ (sch40, F5 sowie sch19, 34) oder aber „‘ne eigene Wohnung haben“ (sch11, F5) und „Alleine wohnen. [...] Ja eine Wohnung. Ganz alleine. Ohne die anderen“ (sch1, F5).¹¹⁵ Ein Befragter antwortete mit „wegziehen“ (sch29, F5). Ein weiterer Schüler möchte weiterhin mit den Eltern zusammen, aber im eigenen Haus wohnen (sch7). Ein Schüler äußerte den Wunsch, nach Spanien auszuwandern (sch12). Zwei Schüler bemerken, dass ihre Eltern einem Auszug negativ gegenüber stehen:

„Ich möchte morgens mit dem Bus zu Arbeit fahren. Und mittags wieder nach Hause.

F: Nach Hause zu deinen Eltern oder in eine Wohngruppe?

Nee. Meine Eltern erlauben das nicht. Meine Eltern warten, bis ich nach Hause komme.“ (sch4, F5 sowie sch20)

Die Zukunft im Freizeitbereich soll durch Aktivitäten wie „Kegeln. Bingo spielen“ (sch22, F5), „Breakdance machen“ (sch24, F5) oder „Tennis spielen“ (sch32, F5) bereichert werden. Zudem werden besondere Ausflüge genannt: „Ich würde gerne nach Euro-Disneyland fliegen.“ (sch16, F5) Die soziale Unterstützung aber auch soziale Kontrolle durch Freundschaften wird von vier Schülerinnen und Schülern als wichtig und erstrebenswert für die Zukunft angesehen und durch folgende zwei Zitate illustriert:

¹¹² Sowie sch2, 4, 5, 10, 11, 14, 15, 20, 24, 25, 31, 32, 34

¹¹³ Sowie sch1, 8, 15, 31, 33, 35

¹¹⁴ Sowie sch10, 13, 14, 31, 32, 39

¹¹⁵ sch10, 12, 13, 20, 32

„Auf der Arbeit gute Freunde. Dass man sich verstehen kann, wenn man Probleme hat, kann man darin helfen. Und wenn man keine Freunde hat, fühlt man sich so einsam.“ (sch14, F5)

„Und dass ich gute Freunde finde. Brauch‘ man, brauche ich. [...] Reden kann, Fußball zocken kann, weggehen kann. Sowas braucht man, dass man vielleicht mit Geld umgehen kann, braucht man Freunde. [...] Ja, brauch‘ man, sonst kommt man dann nicht zurecht.“ (sch6, F5 sowie sch1, 35)

Das sozial erwünschte vernünftige Verhalten, das Erwachsenen zugeordnet wird, und im Zusammenhang mit Frage 3 zur subjektiven Definition von Erwachsen-Sein einen breiten Raum einnimmt, taucht auch als persönlicher Wunsch für die Zukunft mit drei Nennungen auf. Als Wunsch für die Zukunft wird „gut benehmen“ (sch1, F5) und „nett sein immer zu den anderen“ (sch2, F5 sowie sch3) genannt. Zwei Schüler freuen sich auf die Erweiterung ihrer Selbständigkeit durch selbständiges Einkaufen: „Ja, alleine zu gehen. Einkaufen und sowas“ (sch8 sowie sch17) Ein Schüler hat als persönlichen Zukunftswunsch für den Bereich der Mobilität ein „eigenes Auto“ (sch10, F5) vor Augen.

In der Kategorie ‚psychisch‘ nennen Schülerinnen und Schüler Zukunftswünsche, die aus Tabelle 5 ablesbar sind:

Tabelle 5: Zukunftswünsche in der Kategorie ‚psychisch‘

Unterkategorie	Ankerbeispiele
Zufriedenheit (4)	„Dass alles gut läuft. Dass keine Probleme weiterhin auftreten. [...] Zuhause. Hier in der Schule. Auch im Praktikum. [...] Also ich wünsche es mir sehr“ (sch16). „Ich wünsche mir alles Gute. Später, wenn ich alles alleine machen muss. Arbeiten muss. Und so weiter.“ (sch17) „Dass ich gut zu Recht komme“ (sch6) „Dass ich stolz bin auch.“ (sch27)
Glück/Spaß (2)	„Spaß am Leben“ (sch13) „Glücklich sein“ (sch9)
Gesundheit (2)	„Dass ich gesund bleibe.“ (sch6 und 27)
Weltfrieden (1)	„Frieden und dass jeder sich nicht streiten im Krieg, dass da nicht welche umkommen im Krieg.“ (sch6)

* Die Zahl in der runden Klammer gibt die Anzahl der Nennungen.

Die Zukunftswünsche wurden gemäß der Geschlechterverteilung untersucht. Zugrunde gelegt wird die Geschlechterverteilung der gesamten Untersuchungsgruppe von Schülern zu Schülerinnen von 2:1, die Anzahl der jungen Männer wird zuerst genannt. Hier ist festzustellen, dass die Schüler ihre Wünsche eher auf den Bereich Arbeit richten. Dieser Wunsch wird von 17 Schülern und 5 Schülerinnen genannt (3:1). Hierbei überwiegt unspezifische Wunsch (6:1), bei den spezifischen Arbeitsplatzwünschen ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen (2:1). Den Arbeitsplatz außerhalb der WfbM wünschen sich bei dieser Frage zwei Schüler und keine Schülerin (2:0). Die jungen Frauen wünschen sich verstärkt eine eigene Wohnung (1:2) sowie eine feste Partnerschaft (1:2). Die jungen Männer wünschen sich eher die Ehe (6:1) sowie Kinder (3:1). Die Frage nach der Zukunft beantworten die Schülerinnen und Schüler mit ausführlichen Zukunftsszenarien. Dies ist ein Indiz für eine intensive Auseinandersetzung der jungen Erwachsenen mit ihrer Zukunft. Es werden in der Familie übliche und damit für die Schülerinnen und Schüler vertraute Lebenswege reproduziert und auf das eigene Leben projiziert. Dabei wird nicht geprüft, ob diese Ziele für die eigene Person umsetzbar sind. Beispielhaft werden zwei Zukunftsplanungen genannt:

„Wegziehen würde ich nach Spanien. Klar. Mit meinem Mann und mit meinen beiden Töchtern. Wenn ich zwei Kinder kriegen sollte.

F: Eine eigene Wohnung gründen, wohnst du da alleine drin?

Nein, mein Freund und meine beiden kleinen Kinder und wenn die Wohnleute sagen, keinen Hund, dann eben nicht. Keine Haustiere.“ (sch12, F5)

„Ich und [Name Freundin] sind Freunde. Machen Party. Wohnen im Haus. Rein gehen. Kirche gehen. Hochzeit. Habe [Name Freundin] gerne, die ist nett. Tennis spielen. Zusammen. Barbie spielen. Ich mit [Name Freundin]. Haus bauen. Kirche gehen. Hochzeit. Mache Party. Die Liebe. Ein Kind. [...] Ich verdiene Geld. Und will schaffen.“ (sch32, F5)

Zwölf¹¹⁶ der 40 Schülerinnen und Schüler, damit knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler nennen Zukunftswünsche, die für die Zielgruppe eher nicht umsetzbar erscheinen, wie das selbständige Leben in einem eigenen Haus, eigene Kinder oder eine Arbeitsstelle auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Um die ‚Zukunftsträumer‘ besser zu verstehen, wurden weitere Faktoren im Sinne einer weiten Kontextanalyse (Mayring 2010, 88) herangezogen, in diesem Fall die Merkmale Behinderungsgrad, Geschlecht, Migration sowie Beschuldungsdauer. Unrealistische Zukunftswünsche finden sich gehäuft sowohl in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit leichtem als auch schwerem Behinderungsgrad¹¹⁷. In der Gruppe der Schüler mit einer leichten geistigen Behinderung erscheinen diese Wünsche eher verständlich, da diese Schülerschaft ein hohes Maß an Selbständigkeit aufweist. Sie beherrschen oft die Kulturtechniken in ausreichendem Maße und bekommen in schulischen Bezügen umfangreiche besondere Aufgaben zugewiesen wie beispielsweise das selbständige Einkaufen. Diese sind im Vergleich zur Bezugsgruppe der eigenen Schulklasse herausragend, jedoch nicht im Vergleich zur Kohorte. Den Schülerinnen und Schülern mit leichter geistiger Behinderung fehlt eine realistische Einschätzung des eigenen Leistungsprofils. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schwerer geistiger Behinderung kann die eingeschränkte kognitive Beurteilungsfähigkeit ein Grund für die hochtragenden Träume sein. Was offensichtlich für andere ist, ist es für sie selbst nicht. Dies hat zur Konsequenz, dass die Äußerungen ggf. nicht ernst genommen werden.

Die weiblichen ‚Zukunftsträumer‘ sind leicht überrepräsentiert. Bezogen auf die gesamte Untersuchungsgruppe, in der die männlichen Teilnehmer eine erhöhte Präsenz in einem Verhältnis von 2:1 aufwiesen, ist das Geschlechterverhältnis in der Gruppe der Zukunftsträumer 1,4:1. Die Annahme, dass junge Frauen aufgrund der vorherrschenden Sozialisation weniger anspruchsvolle Zukunftsziele anstreben, kann hier nicht bekräftigt werden.

Schüler mit Migrationshintergrund befinden sich in dieser Gruppe der ‚Zukunftsträumer‘ ebenfalls leicht erhöht¹¹⁸. Bekannt ist, dass die Diagnose leichte geistige Behinderung in Migrationsfamilien oftmals nicht anerkannt wird (Hohmeier 2000, 244). Dies könnte ein Grund für die erhöhte Prävalenz von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der ‚Zukunftsträumer‘ sein.

Mit der Annahme, dass die schulische Erziehung eine individuelle Zukunftsplanung einschließt, wurden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Beschuldungsdauer in der Werkstufe geprüft. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Gruppe der Zukunftsträumer je zur Hälfte in jüngere (0 bis 1 Jahr) und ältere Werkstufenschülerinnen und -schüler (3 bis 4 Jahre und Ehemalige) aufteilt. Die Beschuldungsdauer in der Werkstufe hat damit keinen Einfluss auf eine individuell ausgerichtete realistische Zukunftsplanung.¹¹⁹

¹¹⁶ Sch1, 2, 10, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 31, 32, 39

¹¹⁷ Behinderungsgrad l/m/s hier 3/1/2 bei 1/2/1 in der Untersuchungsgruppe

¹¹⁸ Hier ein Drittel, bei einem Viertel in der Untersuchungsgruppe

¹¹⁹ Beschuldungsdauer: 0 J.: 1, 1 J.: 5, 3 J.: 3, 4 J.: 1, Ehemalige: 2

Frage 6 „Wovor hat dieser [Name; Zeigen auf aktuelles Foto] Angst, wenn er an später denkt?“ erfragt die emotionale Bewertung des zukünftigen Lebens. Diese Frage wurde 35 Schülerinnen und Schüler gestellt¹²⁰. Ein Schüler gab keine Antwort (sch23), sieben Schüler beantworteten die Frage mit „weiß ich nicht“¹²¹. Insgesamt 11 Schülerinnen und Schüler antworten, dass sie keine Angst vor der Zukunft haben¹²². Die Antworten der 16 weiteren Schüler ergaben 19 Fundstellen, die sich folgenden Kategorien zuordnen lassen (s. Tabelle 6):

Tabelle 6: Die Zukunftsängste der Schülerinnen und Schüler

Zukunftsängste	Unterkategorien *
Soziale Probleme	(4) Kriminalität (sch3, 6, 14, 19) (2) Soziale Konflikte (sch9, 12) (2) Einsamkeit (sch28, 35)
Arbeit	(2) Arbeitsplatz (sch13, 27)
Wohnung	(1) Alleinige Verantwortung (sch11)
Unfall	(2) Verkehrsunfall, Brand (sch12, 14)
Tod	(1) Eigener Tod (sch16)
Individuelle Ängste	(1) Angst im Dunkeln (sch1) (1) Alpträume (sch1) (1) Lärm (sch8) (1) Schlechtes Essen in der WfbM (sch33) (1) Vor Gottes Ungnade (sch24)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Soziale Probleme werden am häufigsten genannt, darunter zuvorderst die Angst davor, Gewaltopfer zu werden. Schüler 19 sagt: „Angst vor böse Leute. Die schlagen den [Name des Schülers] dann.“ (sch19, F6) Schüler 6 (F6) beschreibt seine Angst wie folgt:

„Dass ich von Jugendlichen angegriffen werden. [...] Ja, dass eingebrochen wird oder misshandelt oder Tod ist oder stirbt oder Kopfverletzung kriegt oder weil Jugendliche irgendwie Randalen anrichten, dass kann irgendwie passiert. Das ist schon öfter bei Jugendlichen passiert.“

Weitere Ängste beziehen sich auf soziale Konflikte wie Beleidigungen (sch9) oder Streitereien (sch12). Zwei weitere Schüler haben Angst davor, später alleine zu sein und keine Freunde zu haben (sch28, sch35). Zwei Antworten beziehen sich auf das Arbeitsleben: ob man einen „Job bekommt, und der mir Spaß macht“ (sch13, F6). Eine Schülerin, die als Zukunftsziel das selbständige Wohnen genannt hat, formuliert hierzu ihre Ängste, in dem sie sagt:

„Ja, dass ich dann ausziehe und nicht weiter weiß bei bestimmten Dingen. Dass ich dann da stehe und ich bin dann alleine, davor habe ich ein bisschen Schiss“ (sch11, F6).

In Unfälle wie zum Beispiel einen Verkehrsunfall (sch12) oder einen Brand (sch14) verwickelt zu sein, löst Zukunftsangst aus. Der eigene Tod durch einen angeborenen Herzfehler (sch16) wird von einer Schülerin als angstbesetzt genannt: „Vor Sterben habe ich Angst. Mit jungen Jahren. Wegen dem Herzfehler“ (sch16, F6). Unter individuellen Ängsten werden zum Beispiel die „Angst im Dunkel“ (sch1, F6) oder die Angst vor Gottes Ungnade subsummiert, die ein Schüler beschreibt:

¹²⁰ Sch1 bis 35

¹²¹ Sch4, 10, 18, 20, 21, 22, 30

¹²² Sch2, 5, 7, 15, 17, 25, 26, 29, 31, 32, 34

„Ja, vor Gott habe ich Angst. Ich bin ein richtiger Moslem. Ich rauche, darf ich aber nicht. Werde ich bestraft“ (sch24, F6).

Mit den Fragen 7 „Bist du schon erwachsen?“ und Frage 8 „Seit wann? / Wann wurdest du erwachsen?“ soll die subjektive Einschätzung und Bewertung der eigenen Entwicklungsstufe ermittelt werden. Zudem werden die individuellen subjektiven Identitätsmarker für Erwachsensein überprüft. Die Frage 7 ist als Filterfrage angelegt. Eine konzipierte getrennte Auswertung hat sich als nicht ergiebig dargestellt, so dass die Fragen gemeinsam ausgewertet werden. Frage 7 wurde der gesamten Stichprobe von 40 Schülerinnen und Schüler gestellt. Ein Schüler gab keine Antwort (sch37), eine Schülerin antwortete mit ‚Weiß nicht‘ (sch21). Knapp Dreiviertel der Gruppe (28 von 40) beantworteten die Frage mit ‚Ja‘¹²³. Drei Schüler entgegneten ‚Nein‘ (sch23, 38, 40). Weitere fünf Schülerinnen und Schüler¹²⁴ gaben auf die Frage eine Antwort, die der Kategorie ‚Fast, noch nicht‘ zugeordnet wird wie „Noch nicht so richtig“ (sch12, F7) oder „Nein, noch nicht so, aber wird kommen“ (sch8, F7). Zwei Schüler nannten Antworten aus der Kategorie ‚teils/teils, mal so/mal so‘ wie „nen Mix aus Beiden“ (sch10, F7) und „Bisschen schon“ (sch20, F7). Diese Antwort wurde auf Nachfrage weiter expliziert. Dabei bewertet die Schülerin 20 ihre subjektive Einschätzung von Erwachsensein situationsabhängig. In familiären Situationen fühlt sie sich nicht erwachsen, jedoch unter Gleichaltrigen:

„Bisschen schon. Also, wenn ich mit meiner Cousine weg bin, dann bin ich schon erwachsen. Ein bisschen.

F: Wo geht ihr denn hin?

Beispiel in die Stadt oder ins Kino.

F: Wann bist du noch nicht erwachsen?

Wenn ich zuhause bin.“

Schüler 10 (F7) differenziert zwischen äußeren, sichtbaren Merkmalen von Erwachsensein und inneren Merkmalen. Er sagt:

„Rein äußerlich erkennt man die Erwachsenenheit, aber innerlich nicht so sehr. [...] Innerlich ist immer noch so als ob ich 16 oder 13 bin.

F: Und so insgesamt?[...]

‘Nen Mix aus Beiden.“

Eine weitere Schülerin antwortete auf Frage „Bist du schon erwachsen?“ mit: „Ja, ich darf sogar schon Bier trinken und Wein trinken. Und mit Sekt habe ich mit Probleme.“ (sch9, F7) Sie führt weiter aus, dass sie dies seit ihrem 18. Geburtstag darf, bezeichnet sich jedoch nicht als erwachsen sondern als jugendlich:

„So am 18. Geburtstag, da merke ich, da bin ich jugendlich.

F: Und welchem Geburtstag, glaubst du, bist du mal erwachsen?

Ähm, mit 40.“

Die Frage 8 „Seit wann? / Wann wurdest du erwachsen?“ wurde allen 40 Schülerinnen und Schüler gestellt. Keine Antwort gaben sechs Personen¹²⁵, mit „Weiß nicht“ antworteten zwei Schüler (sch24, 29). Eine Schülerin beantwortet die Frage mit „Ich glaube, ich bin schon ein bisschen erwachsen“ (sch21, F8) ohne ein weiteres Datum oder eine Bedingung zu nennen. Die Antworten der weiteren 31 Schülerinnen ergaben 40 Fundstellen in den folgenden Dimensionen und Antwortkategorien, die in der folgenden Tabelle 7 ablesbar sind:

¹²³ Sch1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 14 bis 19, 22, 24, 26 bis 36, 39

¹²⁴ Sch5, 8, 12, 13, 25

¹²⁵ Sch22, 23, 36, 37, 38, 39

Tabelle 7: Antwortverhalten „Seit wann bist du erwachsen?“ der Schülerinnen und Schüler

Kategorie	Anzahl Fundstellen, Unterkategorie und Ankerbeispiele
physisch (2)*	„wenn einer mir beigebracht hatte, alleine laufen“ (sch1) „Da wächst man. Man ist groß.“ (sch17)
zeitlich (9)	(3) „Auch schon in der Schule.“ (sch31, 32, 35) (2) „Schon lange“ (sch2, 33) (2) „Seit einem Jahr“ (sch18, 28) (1) „Gestern“ (sch22) (1) „Seit zwei Wochen“ (sch31)
psychisch (4)	„Ich bin ein Teil jugendlich und ein Teil erwachsen.“ (sch9, F8) „Ja, seit ich 16 bin, denke ich. Ich fühle ja, ich denke ja.“ (sch11, F8) „Ich lerne noch“ (sch40, F8).
sozial/normativ (25)	(20) Geburtstag davon: (15) „Seit 18.“ ¹²⁶ (2) „Wenn ich 21 bin.“ (sch8, 12) (2) „Mit 16.“ (sch7, sch11) (1) „Seit mein Geburtstag.“ (sch4) (3) Wechsel der Institution: „Seit ich von der Schule weg bin.“ (sch30) „Seit Arbeit. Schule nein, jugendlich.“ (sch34) „Irgendwann, wenn ich mal in irgendeine Wohngruppe ziehe. Erst mal so trainieren.“ (sch10, F8) (1) Wechsel der Betreuungssituation: „Außer dass meine Eltern einen Vormund eben machen mit mir.“ (sch11, F8) (1) Handlungsoption Mobilität: „Wenn man 18 wird Führerschein machen kann und alles. Dann ist man richtig volljährig und erwachsen. Das braucht man.“ (sch6, F8)

* Die Zahl in der runden Klammer gibt die Anzahl der Nennungen.

Der 18. Geburtstag als Markierungspunkt für Erwachsensein wird von 15 der 32 Schülerinnen und Schüler genannt. Weitere fünf Schülerinnen und Schüler nennen andere Geburtstage, wie zum Beispiel den 16. oder 21. Geburtstag. Eine normative Statusänderung, die mit einem Geburtstag gekoppelt ist, wird damit von der Hälfte der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben. Für einen Schüler ist der 18. Geburtstag mit der Möglichkeit zum Führerscheinwerb ein wichtiger Identitätsmarker des Erwachsen-Werdens. Gleichzeitig ist ihm bewusst, dass dies für ihn aufgrund fehlender Lesekompetenz nicht in Frage kommt. Zunächst stellt er jedoch das Nicht-Erreichen eines Führerscheins als selbstbestimmt und positiv heraus: „Nee, will keinen machen“ (sch6, F8), da dies das Unfall- und Todesrisiko im Straßenverkehr senke, was besonders für Fahranfänger mit risikobehafteten Verhalten zu beobachten sei. Erst im Verlauf der Äußerung – quasi im Nebensatz – ergänzt der Schüler, dass seine Lesekompetenz nicht zum Führerschein reiche. In der Äußerung erfolgt anschaulich eine genaue Überprüfung der normativen mit den individuellen Möglichkeiten. Der Schüler sagt:

„Wenn man 18 wird Führerschein machen kann und alles. Dann ist man richtig volljährig und erwachsen. Das braucht man.“

F: Machst du auch einen Führerschein?

Nee, will keinen machen. Da gibt es so viele Jugendliche, die Mist bauen mit ihrem Führerschein, direkt rasen sie wie die wilden Socken rum und dann sausen die, machen die so Baum, rasen die gegen einen Baum, Autounfälle bauen. Nee. Straßenverkehr, nee, ich kenn mich auch mit den Schildern nicht aus und lesen kann ich auch nicht und alles, das ist für mich nicht gut, dann fahre ich lieber mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. Da hab ich's leichter.

¹²⁶ Sch2, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27

F: Aber mit den Öffentlichen, da musst du doch auch Schilder lesen?

Ein bisschen schwierig ist das schon, aber die sagen das auch an. Wenn die Haltestellen dran kommen. Aber im Auto sagt das keiner an, da weißt du nicht, wo du hingährst, da kannst du ja fragen, aber das ist nicht gut, da fährst du nach [Ortsname].“ (sch6, F8)

Drei Schüler nennen den Wechsel der Institution, zweimal den Wechsel von Schule zur Arbeit, einmal den Wechsel in eine Wohnrichtung als den entscheidenden Moment ihres subjektiven Erwachsen-Werdens. Acht Schüler nennen keinen speziellen Zeitpunkt der Initiierung des Erwachsenenstatus, sondern antworten in einer zeitlichen Kategorie der Vergangenheit, die stark von „Gestern“ (sch22, F8) bis „Schon lange“ (sch33, F8) variiert.

Die Antworten der Frage 8 liefern weitere Hinweise für das Verständnis der ambivalenten Antworten der Frage 7 in der Kategorie ‚teils/teils, mal so/mal so‘. Vier Schülerinnen und Schüler stellen ihre eigene psychische Entwicklung und die Zunahme an persönlicher Bewusstheit ins Zentrum ihres Erwachsen-Seins und entkoppeln diese vom normativen Status der Volljährigkeit, indem sie ein Alter von 16 Jahren für das Erwachsenwerden angeben (sch11, F8). Sie weisen der normativen „äußeren“ (sch10, F8) Volljährigkeit, die einem erlaubt „Bier und Wein zu trinken“ (sch9, F7) eine nicht hinreichende Bedeutung für das eigene Empfinden zu:

„Ja, seit ich 16 bin, denke ich. Ich fühle ja, ich denke ja.

F: Fühlst du dich dann schon erwachsen?

Nein, nein, also, man kann sich weiter ausreifen. Also das denke ich nicht, dass ich jetzt schon ausgewachsen bin. Aber mit 16 da war es, langsam wirst du erwachsen, langsam wirst du älter. Dieses Jahr werde ich 18.

F: Und wird sich da noch was ändern?

Nö. Außer dass meine Eltern einen Vormund eben machen mit mir. Das wir dann gucken, wie ich damit lebe.“ (sch11, F8)

Ein weiterer Schüler, der zwischen einer äußeren und inneren Sichtweise auf das Erwachsen-Sein unterscheidet, nimmt den 18. Geburtstag auf Nachfrage als von außen aufgesetzten Initiationsritus wahr und expliziert für das ‚innere Erwachsen-Sein‘ den Einzug in eine Wohngruppe:

„*F: Wann bist du äußerlich erwachsen geworden?*

Als ich 18 wurde.

F: Und innerlich, wann wird das wohl sein?

Irgendwann, wenn ich mal in irgendeine Wohngruppe ziehe. Erst mal so trainieren.“ (sch10, F8)

Eine weitere Schülerin (sch9, F8) beschreibt ebenfalls das ambivalente Gefühl beim Erwachsenwerden. Sie bezeichnet die Beantwortung der Frage zunächst als „schwierig“ und differenziert dann, indem sie die Entwicklung am 18. Geburtstag als „bisschen erwachsen“ oder „jugendlich“ beschreibt. Der Unterschied zwischen ‚jugendlich‘ und ‚erwachsen‘ wird im Weiteren mit den Attributen „Freude“ und „Ordnung“ dargestellt. Das ausführliche Zitat der jungen Frau lautet:

„... Schwierig.

F: Schwierig?

Ja.

F: Du hast eben ganz klar gesagt, ja ich bin erwachsen und darf jetzt Bier und Wein trinken.

Weil ich jetzt über 18 Jahre alt bin. Und Kaffee darf ich auch trinken.

F: Vorhin hast du gesagt, du bist so jugendlich mit 18. Kannst du mir den Unterschied erklären zwischen jugendlich und erwachsen? Was bist du denn jetzt?

Beides.

F: Erklär mir das mal.

Ich bin ein Teil jugendlich und ein Teil erwachsen.

F: Aha. Was für ein Teil ist jugendlich?

Ich freue mich, wenn ich jugendlich bin.

F: Und welcher Teil ist erwachsen?

Ordentlich sein. Das mache ich jeden Tag zu Hause. Aufräumen.

F: Und wann bist du dann mit beiden Teilen erwachsen?

Dann freue ich mich auf die Zukunft.

F: Und weißt du, wann das sein wird?

Mit 40. Da. Mit 18 wurde ich ein bisschen erwachsen.“ (sch9, F8)

Eine volljährige Schüler beantwortete Frage 7 mit „Nein“ und expliziert dann in Frage 8 ihre Antwort mit „Ich lerne noch“ (sch40, F8). Auch hier wird ein fortschreitender Reifeprozess für die individuelle Einschätzung des eigenen Entwicklungsstandes herangezogen.

Frage 11 „Wie fühlst du dich jetzt als Erwachsener?“ erfasst die emotionale Gesamtlage der Schülerinnen und Schüler. Diese Frage wurde 29 von ihnen gestellt¹²⁷. Keine Antwort gab ein Schüler (sch19), mit ‚Weiß nicht‘ antworteten 4 Schülerinnen und Schüler¹²⁸. Von den 24 Schülerinnen und Schüler antworteten 20 mit ‚Gut‘ oder ‚Super‘¹²⁹. Eine Schülerin fühlt sich besser (sch9). Zwei Befragte fühlen sich „normal“ (sch11, 24). Ein Schüler beantwortet die Frage mit einer ambivalenten Einschätzung. Er sagt:

„Weiß ich nicht. Ich fühle mich irgendwie schon ein kleines bisschen erwachsen und dann kommt wieder [...] so Wochenende, denke ich, dann wieder ach, Erwachsen-Sein ist schon schwer.“ (sch10, F11)

Zwei positiv antwortende Schüler ergänzen ihre Einschätzung durch Beispiele, in denen man Vorteile durch das Erwachsen-Sein hat, wie:

„Ja, eigentlich ganz gut. Wenn du jetzt Erwachsen bist, das ist ein Vorteil. Wenn ich jetzt zum Beispiel Fernsehfilm guckt, also so Actionfilme. Es gibt ja Filme, unter 16 Jahren nicht geeignet und unter 18 Jahren nicht geeignet, dann ist das nicht mehr. Bin ich froh drüber.“ (sch14, F11)

„Ja, so erwachsen halt. Dass man alles darf und keine Beschränkung hat. Also, dass die Eltern einem das nicht mehr verbieten können. Dass man das selbst entscheiden kann.“ (sch13, F11)

Die Fragen 12 bis 14 evaluieren durch die Frage nach der erwünschten Behandlung durch Andere die subjektiv wahrgenommene soziale Position von erwachsenen Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Durch Frage 12 „Wie möchtest du gerne behandelt werden als Erwachsener?“ sollen die Ansprüche und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an den Umgang mit und zwischen Erwachsenen erfragt werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Verhältnis von erwünschter und erfolgter Rollenzuschreibung durch andere, insbesondere durch die beiden zentralen Bezugsgruppen der Eltern und Lehrkräfte. Dies erfolgt gesondert mittels Frage 13 „Behandeln dich die Lehrer als Erwachsene/r? Wann?“ und Frage 14 „Behandeln dich deine Eltern als Erwachsener? Wann?“ Frage 12 wurde 37 Schülerinnen und Schüler gestellt¹³⁰. Zwei Schülerinnen und Schüler gaben keine Antwort (sch36, 37), fünf Schülerinnen und Schüler antworteten mit

¹²⁷ Sch1 bis 29, 31, 34

¹²⁸ Sch18, 20, 21, 22

¹²⁹ Sch1 bis 8, 12 bis 17, 25, 27, 28, 29, 31, 34

¹³⁰ Sch1 bis 16, 18, 20, 21, 22, 24 bis 40

„Weiß nicht“¹³¹. Insgesamt können die Antworten der 37 Schülerinnen und Schüler in sieben unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden, die in Tabelle 8 dargestellt werden:

Tabelle 8: Wie Schülerinnen und Schüler von anderen behandelt werden wollen

Kategorie	Erwartetes Verhalten von anderen sich selber gegenüber
Positiv (13)	„freundlich“ (sch31, F12), „höflich“ (sch27, F12), „ruhiger“ (sch25), „nett“ (sch3, 6, 12, 14, F12), „lieb“ (sch9, 32, F12), „gut“ (sch7, 15, 18, 24, F12)
Ebenbürtig (13)	„Richtig fair.“ (sch9, 6), „normal“ (sch2, 10, 40), „nicht wie ein Kleinkind“ (sch5, 11, 13), „so wie ich bin“ (sch16) (4) Kommunikation: „Gut reden.“ (sch7), „Du oder Sie sagen die Leute“ (sch30), „Nicht hinter deinem Rücken Sachen sagen.“ (sch35), „Ja, wenn ich was habe, sagt mir der Gruppenleiter das immer, fliege nicht raus.“ (sch35)
Autonom (5)	„dass man keine Anweisungen mehr bekommt“ (sch13), „Also ich bin ja jetzt ja selber schon selbständig und brauche jetzt ja keine Hilfe mehr und so.“ (sch2), „Mich nicht immer rechtfertigen muss.“ (sch39 sowie 5, 33)
Leistungsbereit (2)	„Geprüft werden.“ (sch38)
Hilfsbereit (2)	„Alle sollen ein bisschen mithelfen. Den neuen Wagen, halten und schieben. [...] Sollen die mithelfen. Damit ich gut laufen kann.“ (sch29)
Integrativ (2)	„In der Gruppe immer rausschmeißen, jetzt nicht mehr, jetzt sind wir zusammen.“ (sch34, 22)
Konfliktfrei (2)	„wenn man das überhaupt nicht mit dem Körper regelt, sondern normal mit den anderen Menschen darüber redet.“ (sch13, F26 sowie sch6)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

13 Schülerinnen und Schüler antworten mit positiven Adjektiven wie freundlich, höflich, ruhiger, nett, lieb oder gut, die in der Kategorie ‚positive Behandlung‘ zusammengefasst werden. Jeweils drei Schülerinnen und Schüler sagen, sie möchten „Wie ein normaler Mensch“ (sch40, F12) und „Nicht mehr wie ein Kleinkind“ (sch5, F12) behandelt werden:

„Ja, dass die da rumtuddeln, oder Backen kneifen oder so. So wie Omas das eben mal ganz gerne so machen [...]. So, gutzi, gutzi, das ist dann schon ziemlich nervig.“ (sch11, F12)

Eine Schülerin betont, dass sie behandelt werden möchte „so wie ich bin“ (sch16, F12). Für diese Antworten wurde die Kategorie ‚ebenbürtig‘ formuliert. Innerhalb dieser Kategorie stellen Schülerinnen und Schüler das ebenbürtige kommunikative Verhalten heraus, indem sie sagen, mit ihnen solle man „gut reden“ (sch7, F12) oder bei Problemen die direkte offene Kommunikation suchen, wie Schüler 39 (F12) betont:

„Die sollen mir die Meinung sagen. Wenn ihr mit mir Probleme habt, sagt das mir. Nicht hinter deinem Rücken Sachen sagen.“

Auch thematisiert ein Schüler das ‚Duzen‘ und ‚Siezen‘. Dieser Schüler nimmt die veränderte Ansprache in der Werkstatt wahr, kann dies jedoch nicht sicher einschätzen. Er sagt:

„Du oder Sie sagen die Leute [in der Werkstatt]. Sie. Oder Du, glaube ich.

F: Darfst du denn deinen Chef auch duzen?

Nein.

F: Wie möchtest Du denn gerne angesprochen werden?

¹³¹ Sch1, 4, 20, 21, 26

Mir ist das egal.“ (sch30, F12)

Weitere Erwartungen an die Behandlung durch andere betreffen den Bereich der Autonomie und Selbstbestimmung. Die Schüler betonen, dass sie „keine Hilfe“ (sch2, F12) mehr benötigen, „keine Anweisungen mehr“ (sch13, F12) bekommen und sich „nicht immer rechtfertigen“ (sch39, F12) möchten. Für die Kategorie ‚Leistungsbereitschaft‘ wurden zwei Fundstellen ausgemacht. Ein Schüler möchte seine Leistung bewertet wissen, in dem er „geprüft“ (sch38, F12) wird. Ein Schüler möchte am Arbeitsplatz flexibel eingesetzt werden und auch Arbeiten ausführen, die nicht in seinem präferierten Bereich liegen. Der Schüler sagt:

„Wo wenn der Chef von irgend 'ner Arbeit jetzt sagt: Machen Sie dieses oder machen Sie mal jenes oder der Kollege ist krank geworden, dann müssen Sie da mal einspringen. Egal ob das mal nicht Ihr Lieblingsecke ist.“ (sch10, F12)

Eine weitere erwartete Verhaltensweise ist die Hilfsbereitschaft. Neben dem Beispiel in Tabelle 8 gilt als Ankerbeispiel:

„Dass ich bei den Leuten bisschen Hilfe bereit werde. [...] Also ich stehe in der Öffentlichkeit irgendwo und komme nicht weiter. Frage ich dann bei den Leuten, die anderen erwachsenen Leute, frage ich dann, ob die mir weiterhelfen können.“ (sch14)

Ebenso genannt wird der Anspruch an Integration sowie die Konfliktarmut genannt, die durch die Ankerbeispiele in Tabelle 8 begründet werden.

Frage 13 „Behandeln dich die Lehrer/Gruppenleiter als Erwachsener? Wann?“ überprüft die Behandlung der Schülerinnen und Schüler durch die Bezugsgruppen Lehrkräfte¹³² im Hinblick auf den Erwachsenenstatus. Die Frage wurde 32 Schülerinnen und Schüler gestellt.¹³³ Fünf Schülerinnen und Schüler antworteten ‚Weiß nicht‘¹³⁴. Zwölf der 32 Schülerinnen und Schüler beantworten die Frage mit ‚ja‘¹³⁵. Sieben Antworten sind der Kategorie ‚unverändert‘¹³⁶, vier der Kategorie ‚teils/teils‘¹³⁷ und drei der Kategorie ‚nein‘ (sch9, 24, 34) zuzuordnen. Ein Schüler antwortet ohne erkennbare Wertung (sch23).

Die ‚Ja‘-Antworten bleiben weitgehend undifferenziert. Die Schülerinnen und Schüler können keine Beispiele geben oder antworten „Ja, so allgemein“ (sch15, F13). Ein Schüler erwähnt die Zuordnung zur Werkstufe als positive Behandlung (sch2, F13). Bemerkenswert wird auch, dass die Lehrer nicht mehr auf die Schüler aufpassen müssen, wenn sie volljährig sind (sch25, F13). Ein Schüler hebt die altersangemessene Kommunikation auf Augenhöhe, in diesem Fall mit dem Gruppenleiter der WfbM hervor (sch35, F13). Im Rahmen der negativen Antworten wird beschrieben, dass Lehrkräfte Aussagen von Schülerinnen und Schüler keinen Glauben schenken (sch24) oder nicht ernst nehmen wie:

„Ja, wir haben so eine Sitzordnung und da sitze ich neben [...] und da habe ich ein paar Mal gesagt, ich will da nicht sitzen. Aber die scheuchen mich dann wieder hin. (sch9, F13)

Weitere Hinweise liefern die Ausführungen zu den Antworten, die der Kategorie ‚teils/teils‘ zugeordnet wurden. Positiv empfinden Schülerinnen und Schüler, wenn sie Anweisungen erhalten, die ihren Lernfortschritt sichern. Schülerin 1 (F13) sagt: „Weil das gut ist. Wenn die Lehrer sagen, ich soll mit [Name] bügeln äh Sachen zusammenlegen.“ Auch Schülerin 3 (F13) fühlt sich erwachsen, wenn sie Aufgaben zugewiesen

¹³² Zwei ehemalige Schüler beziehen ihre Äußerungen auf ihre Gruppenleiter der WfbM (sch30, 35).

¹³³ Sch1 bis 16, 18 bis 25, 27 bis 30, 32 bis 35

¹³⁴ Sch 4, 7, 12, 29, 30

¹³⁵ Sch2, 8, 10, 11, 15, 18, 19, 22, 25, 28, 33, 35

¹³⁶ Sch5, 13, 14, 16, 20, 21, 27

¹³⁷ Sch1, 3, 6, 32

bekommt: „Wenn die sagen soll was zu tun so Tischdienst.“ Negativ wurden Konfliktlösungen von Lehrer beschrieben, wenn die „so schimpft, die Lehrerin“ (sch3, F13) oder Lehrer „motzen“ (sch6, F13). Dies entspricht nicht einem dem Erwachsenenalter angemessenem Verhalten, denn:

„Unter Erwachsenen soll man sich nicht so verstreiten. [...] Anmotzen ist nicht ganz gut. Man soll ja den Streit lösen und nicht weiter machen.“ (Ebd.)

In der Kategorie ‚unverändert‘ beschreiben insgesamt sieben Schülerinnen und Schüler, dass sich das Verhalten der Lehrer mit dem Erwachsen-Werden der Schüler nicht verändert hat. Die Lehrer behandelten die Schüler „Genau wie früher.“ (sch20, F13) oder „Einfach ganz normal wie immer.“ (sch5, F13) Das Verhalten der Lehrer wird dabei als positiv wahrgenommen:

„Ja. Als ich zur Schule gekommen war, die Lehrer haben mich gut behandelt.

F: Seit du 18 bist?

Nö, behandeln mich gleich.“ (sch27, F13)

Dies betonen auch drei weitere Schüler mit ihren Formulierungen: „Weiter so. Ist ok“ (sch13, F13), „Auch bevor ich 18 war“ (sch14, F13) oder „Ja. Immer. Schon als ich hier bin. In der Schule, in der Klasse, oben bei Frau [Name]“ (sch16, F13).

Frage 14 „Behandeln dich deine Eltern als Erwachsene/r? Wann?“ beleuchtet, wie die erwachsenen bzw. kurz vor der Volljährigkeit stehenden Schülerinnen und Schüler die Behandlung durch ihre Eltern wahrnehmen. Die Frage wurde 33 Schülerinnen und Schüler gestellt.¹³⁸ Drei Schülerinnen und Schüler antworteten ‚Weiß nicht‘ (sch4, 29, 30), zwei Antworten sind für mich nicht zu deuten (sch28, 31). 14 Schülerinnen und Schüler beantworten die Frage mit ‚ja‘¹³⁹, fünf mit ‚teils/teils‘¹⁴⁰. Jeweils drei von ihnen antworten mit ‚unverändert‘ (sch2, 5, 20), ‚neutral‘ (sch12, 25, 26) sowie ‚nein‘ (sch3, 8, 34). Positive Beispiele für ein unter Erwachsenen übliches Verhalten bezogen auf die Bezugsgruppe der Eltern wird häufiger genannt als bezogen auf die Bezugsgruppe der Lehrkräfte. Eine gleichberechtigte Kommunikation wird im Rahmen von fünf Äußerungen in der Beantwortung der Frage 14 hervorgehoben. Die Kommunikation ist dabei sowohl in der Kategorie ‚ebenbürtig‘ einzuordnen: Eltern und Kinder reden „vernünftig“ (sch7, F14) miteinander. Ebenso respektieren die Eltern im Rahmen ihrer kommunikativen Handlungen die Selbstbestimmung der jungen Erwachsenen. Die erwachsenen Kinder werden von ihren Eltern in Entscheidungen eingebunden, sie besprechen sich miteinander, eine Schülerin sagt, dann „sprechen wir das ab“ (sch16, F14) und die erwachsenen Kinder werden nach ihrer Entscheidungen befragt, wie Schüler27 (F14) herausstellt:

„Die fragen mich so höflich, ob ich mal mitkommen will. [...] Wenn die wegfahren, dann fragen die so höflich.“

Äußerungen bezüglich einer erhöhten zugeschriebenen Selbständigkeit werden sechsmal genannt. Die Kinder dürfen selbständig zu Hause bleiben (sch9, F14), „viel [...] selber“ machen (sch33, F14). Die Eltern geben nicht mehr so viele Anweisungen. Sie sagen nicht immer „mach das, mach dies“ (sch13, F14) und mischen sich nicht mehr so viel ein: „Die mischt sich in meine eigene Privatsache nicht mehr ein“ (sch14, F14). Zudem geben die Eltern Ratschläge, wie man sich gut und vernünftig benehmen soll (sch1, F14). Nur ‚teils/teils‘ erwachsen behandelt fühlen sich die Kinder, wenn die Eltern die Kinder „anmotzen, wenn ich was falsch gemacht habe“ (sch6, F14). Ebenfalls stören ausgesprochene Verbote von Eltern das Empfinden der Schülerinnen und Schülern, erwachsen zu sei (sch24, F14). Nicht erwachsen behandelt von ihren Eltern

¹³⁸ Sch1 bis 16, 18 bis 22, 24 bis 35

¹³⁹ Sch1, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 27, 33, 35

¹⁴⁰ Sch6, 10, 21, 32, 24

fühlen sich drei Schülerinnen und Schüler, zwei geben dazu keine weiteren Erläuterungen, eine Schülerin bemängelt das immense Arbeitsvolumen im häuslichen Bereich (sch3, F14). In der Kategorie ‚unverändert‘ finden sich Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, die sagen, dass ihre Eltern sie „Nicht anders“ (sch2, F14) behandeln oder „Ganz normal, so wie ich bin, wenn ich erwachsen bin“ (sch5, F14). In die Kategorie ‚neutral‘ findet ebenfalls eine Fundstelle Eingang, in der ein Schüler beschreibt, wie sein zukünftiges Leben nach Meinung seiner Eltern für ihn aussieht, wobei eine erkennbare Wertung fehlt: „Meine Mama mein Papa hat gesagt, ein Jahr nach der Schule, dann arbeiten und ausziehen.“ (sch26, F14)

Von der zentralen Bezugsgruppe der Lehrkräfte fühlt sich ein Drittel der befragten Schüler als Erwachsene behandelt. Erwachsenenorientiertes Verhalten der Lehrkräfte führe zu Lernfortschritten. Als negativ wird ein unangemessenes Konfliktlösungsverhalten empfunden, ebenso wie die Erfahrung, dass Lehrkräfte Äußerungen von Schülern nicht ernst nehmen. Hervorzuheben ist, dass fast ein Viertel der Befragten die Behandlung durch ihre Lehrer trotz ihres Erwachsenenstatus als unverändert beschreiben. Gleichwohl wird die Behandlung einmütig als positiv dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler erkennen damit kein deutlich verändertes Verhalten von Lehrern gegenüber erwachsenen Schülern. Gut die Hälfte der befragten Schüler fühlt sich von ihren Eltern als Erwachsene behandelt. Die angeführten Beispiele sind mannigfaltiger als bei der Zielgruppe der Lehrer. Insbesondere erhöhte selbständige und selbstbestimmte Verhaltensmöglichkeiten sowie das veränderte kommunikative Verhalten durch die Eltern werden hervorgehoben (vernünftiges Miteinander, sich besprechen, Wünsche erfragen). Jedoch nehmen die Schülerinnen und Schüler auch von ihren Eltern ein ‚unverändertes‘ aber positives Verhalten wahr. Im Bezugsgruppenvergleich zwischen Lehrkräften (Frage 13) und Eltern (Frage 14) wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler verändertes kommunikatives Verhalten durch ihre Eltern wahrnehmen. Selbst kleine Veränderungen in der Kommunikation, wie das Gefragtwerden nehmen sie wahr. Für die Bezugsgruppe der Lehrkräfte wurde bezüglich der Kommunikation keine Veränderung genannt. Auch die erhöhte Selbständigkeit in häuslichen Bezügen wird oft genannt, eine erhöhte Selbständigkeit für die Schule wird lediglich einmal genannt.

Frage 15 „Was war schwierig beim Erwachsen-Werden?“ behandelt die emotionale Bewertung des Erwachsen-Werdens. Die Frage wurde 28 Schülerinnen und Schüler gestellt.¹⁴¹ Davon antworteten sieben mit „Weiß nicht“¹⁴², drei Antworten sind von mir nicht einzuordnen (sch8, 18, 34). Fünf Schülerinnen und Schüler sagen, dass bei ihnen „nichts“ (sch15, F15 sowie sch3, 16, 20, 21) schwierig war. 13 Schülerinnen und Schüler formulieren insgesamt 17 verschiedene Schwierigkeiten. Diese wurden den vier Dimensionen zugeordnet: Für die Kategorie ‚sozial/normativ‘ wurden zwölf Fundstellen ermittelt¹⁴³, für die Kategorie ‚psychisch‘ drei, für die Kategorie ‚physisch‘ zwei und für die Kategorie ‚zeitlich‘ keine. Für die Dimension ‚sozial/normativ‘ wurden vier Fundstellen in die Unterkategorie ‚Verhalten in der Öffentlichkeit‘ geordnet, vier in ‚Verantwortung übernehmen‘, zwei in ‚Familie‘ sowie jeweils eine Äußerungen in ‚Arbeit‘ und ‚Selbständigkeit‘. Schwierigkeiten sahen die Schülerinnen und Schüler dabei, „Sich gut [zu] benehmen.“ (sch9, F15), keinen „Blödsinn“ (sch1, F15) zu machen und „kein Ärger“ zu haben (sch4, F15). Ein Schüler führt dies aus:

„Früher, wenn ich Mist gebaut habe, lüge ich meine Mutter an, bevor ich Ärger kriege. Jetzt sage ich die Wahrheit. Deswegen habe ich auch vor erwachsen darüber nachgedacht. Schwierig schon zum Anfang“ (sch14, F15).

¹⁴¹ Sch1 bis 35

¹⁴² Sch5, 6, 7, 26, 29, 31, 30

¹⁴³ Sch1, 4, 9, 11, 14, 25, 28

Zudem sehen vier Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten darin, mit der neuen Verantwortung für sich als Erwachsene umzugehen. Zwei von ihnen äußern:

„Ja, zum Beispiel, damit umzugehen, keine Ahnung, dass man alles darf und keine Einschränkung hat. Ja, wenn man zu viel darf, ist auch blöd.

F: Warum?

Ja, dann übernimmt man sich und bereut es dann nachher. Man muss auch klar kommen, im Leben.“ (sch13, F15)

„Was Erwachsene jetzt für ‘ne Pflicht haben und so. Wie alles sich selbständig machen, ohne das einer dahinter steht und immer sagt: Bitte mach mal dieses, bitte mach mal jenes.“ (sch10, F15)

Für den Bereich Familie wird Streit im Elternhaus (sch25) sowie die Umsetzung von Selbständigkeit für das abendliche Ausgehen als schwierig angesehen:

„Ja, dass meine Eltern jetzt eben vorsichtig sind, wenn ich jetzt rausgehe, abends noch. Dass ich dann sage: Mein Gott, ich bin jetzt alt genug. [...] Ich schaffe das schon, mein Gott, das wird schon nicht zu spät. Sonst rufe ich meine Eltern an und sage: Kannst du mich da abholen? Und dann tun sie das auch. Aber ich habe es immer ganz alleine nach Hause geschafft.“ (sch11, F15)

Die Aufnahme einer Arbeit in der WfbM sieht ein Schüler (sch28, F15) in der Perspektive für sich als schwierig: „In der Werkstatt arbeiten, das ist schwierig.“ In der ‚physischen‘ Kategorie hebt eine Schülerin die körperlichen Veränderungen in der Pubertät als schwierig hervor:

„Die Umstellung.

F: Welche Umstellung?

Zu Mädchen zu ‘ne Frau zu werden. Ich habe so meine Tage, alles so nicht so prickelnd.“ (sch12, F15)

In der Dimension ‚psychisch‘ wurden die folgenden drei Fundstellen eingeordnet. Zwei Schülerinnen und Schüler beschreiben, wie sie sich gedanklich mit dem Thema Erwachsen-Werden auseinandersetzen und neue Verhaltensmaßstäbe für sich entwickeln. Sie sagen:

„Erstens kommt man mit 13, 14 in die Pubertät rein, das ist schwierig. Dann fühlt man sich so alles alleinig. Immer so aufbrausend. Damals hab ich meine Mutter immer so geärgert. Oder genervt. Und irgendwann, mit 16, 17, habe ich mir dann schon Gedanken gemacht, dass ich schon bald erwachsen werde. Dass ich da ein bisschen anders machen muss. Also mich ein bisschen verändern. (sch14, F15)

„[...] wenn ich abends so nach Hause laufe, dann denkt man schon, dass das keiner aus dem Gebüsch so rausspringt. Weil es bei uns da so in [Ortsname] auch so Fälle gibt, da hat man dann schon ein bisschen Angst. Und denkt: Mein Gott, hoffentlich nicht hier. Aber ich laufe dann immer an der Hauptstraße lang und nehme keine Abkürzung und so, dann geht das schon. [...] ich überwinde dann die Angst.“ (sch11, F15)

Ein Schüler beschreibt das Erwachsen-Werden als „voll komisch auch“ (sch27, F15), kann jedoch das Gefühl nicht weiter ausführen.

Vorbilder gelten als sinnstiftende soziale Orientierungspunkte, sie sind hilfreich für eine Rollenidentifikation und Rollenübernahme. Mit Frage 27 „Wer ist ein Vorbild für dich für das Erwachsensein? Warum?“ werden die Vorbilder der Schülerschaft identifiziert. Die Frage wurde in 30 Interviews gestellt.¹⁴⁴ Drei Schülerinnen und Schüler beantworteten die Frage mit „weiß nicht“ (sch2, 9, 22), zwei gaben keine Antwort (sch18, 29).

¹⁴⁴ Sch1 bis 35

Fünf Schülerinnen und Schüler sagten, dass sie kein Vorbild haben.¹⁴⁵ Vorbilder werden vorrangig aus dem familiären oder medialen Bereich genannt (jeweils 7 von 30). Junge Frauen nennen eher Vorbilder aus dem familiären Bereich, junge Männer eher aus dem medialen Bereich.¹⁴⁶ Junge Frauen haben in der Regel weibliche und junge Männer männliche Vorbilder. Nur in jeweils einem Fall gelten reale Personen – der Cousin und eine Kollegin – als geschlechterdifferente Vorbilder. Als Vorbilder genannt werden die „Mutter“ (sch1, 11), die „Tante“ (sch12), die „Cousine“ (sch20, F27) oder „der Cousin“ (sch1, 5, F27) sowie der „große Bruder“ (sch2, F27). Im medialen Bereich werden Pop- oder Filmstars genannt wie „Scooter“ (sch10, 35, F27), „50 Cent“ (sch24, F27), „B3“ (sch6, F27), „Alex [...] von Deutschland sucht den Superstar“ (sch6, F27) oder „Sylvester Stallone“ (sch14, F27) und „Steven Seagal“ (sch35, F27). Zudem werden sechs Personen aus dem näheren sozialen Umfeld genannt wie die „Freundin“ (sch16, F27), die „Kollegin“ (sch34, F27), „Betreuer“ (sch28, F27), spezifische „Mitschüler“ (sch19 und 25, F27) und „Lehrer“ (sch31, F27). Zweimal werden Berufsbeschreibungen genannt, einmal wird eine Pizzabäckerin genannt, zum anderen formuliert ein Schüler berufstätige Menschen als Vorbild: „Ja, ich möchte gerne auch mal arbeiten und Geld verdienen.“ (sch8, F27) Als Begründung für die Wahl der Vorbilder aus dem medialen Bereich nennen die Schüler die ausgeprägte männliche Körperlichkeit der Filmstars (Zitat A), Fähigkeiten wie das Beherrschen von Kampfsport (Zitat B) sowie provokantes Aussehen (Zitat C). Zudem begründen Berühmtheit und Erfolg die medialen Vorbilder (Zitat D):

- (A) „Der hat ein gutes Gesicht, gute Muskeln hat der, ist stabil, also nicht dick, aber richtig breit und stark. Das finde ich an dem gut. Das will ich eigentlich auch werden.“ (sch14, F27)
- (B) „Weil ich den ja gut finde. Ich finde gut, dass der so groß ist auch. Und auch Kampfsport kann. Das finde ich gut.“ (sch27, F27)
- (C) „Ja die Typen da, die sind doch voll krass, mit den Haaren da, die sind doch voll krass, wie die so hoch stehen, Tattoo auf dem Rücken, das finde ich schon nicht schlecht.“ (sch6, F27)
- (D) „Ein Filmstar, fett Kohle haben, berühmt sein. Einmal wie Scooter sein.“ (sch35, F27)

Familiäre oder familiennahe Vorbilder spiegeln die zu erfüllenden männlichen (Zitat A) und weiblichen Rollenerwartungen (Zitat B):

- (A) „[...] ich will ja gerne später genauso wie die anderen sein. Wie jetzt zum Beispiel erwachsene Männer. [...] Ich möchte genauso wie meinen großen Bruder sein. Auto haben, Arbeit alles so.“ (sch2, F27).
- (B) „Ich möchte hübsch sein. Richtig schminken. [...] wie meine Freundin“ (sch16, F27)

Begründungen für die familiären Vorbilder und die Vorbilder aus dem näheren sozialen Umfeld sind persönliche Leistungen und Erfolge, wie die folgenden zwei Zitate zeigen:

„Ja, so wie meine Mama. Finde ich schon gut. Die hat was aus ihrem Leben gemacht. [...] Das finde ich total klasse. Doch ja.“ (sch11, F27)

„[Name Mitschüler]. Der kann gut Fußball spielen. Der läuft auch ein bisschen richtig. Ja klar, weil der ein bisschen älter ist als ich. Den habe ich heute Morgen gesehen, an der Haltestelle, mit dem 487er ist der gefahren. Der fährt selber schon Bus.“ (sch25, F27)

¹⁴⁵ Sch7, 13, 15, 21, 30

¹⁴⁶ Familiäre Vorbilder nennen 3 Schüler und 4 Schülerinnen, mediale Vorbilder nennen 7 Schüler und keine Schülerin. In der Untersuchungsgruppe sind die Schüler überrepräsentiert in einem Verhältnis von 2:1.

Aufgrund der geäußerten Abneigung gegenüber der WfbM in der Beantwortung der Fragen 59 und 63 wurde in 21 Interviews die Frage: „In der Werkstatt arbeiten Menschen mit Behinderungen. Bist du behindert?“ angeschlossen.¹⁴⁷ Es wurde deutlich, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler sich selbst nicht als behindert ansieht (13 von 21). Zwei Schülerinnen und Schüler sagen, sie sind ‚ein bisschen‘ behindert und sechs Schülerinnen und Schüler bejahen, dass sie eine Behinderung haben. Als Behinderungen werden darunter in drei Fällen Schwierigkeiten beim Lernen angegeben. Dies wird einmal unspezifisch mit dem Ausdruck „Ja, am Kopf“ (sch25, F59) und in zwei Fällen spezifisch ausgedrückt:

„Ja, ich habe Down Syndrom. Ich habe Schwierigkeiten beim Rechnen.“ (sch9, F59)

„Dass ich nicht so schnell lernen kann.“ (sch10, F59)

Schülerinnen und Schüler mit einem benennbaren Behinderungsbild (z.B. Down- oder William-Beuren-Syndrom) gehen eher offen und selbstbewusst mit ihrer Behinderung und ihren Kompetenzeinschnitten um. Die körperliche Schädigung als Grundlage der Beeinträchtigung und Behinderung gibt argumentative Entlastung. In je einem weiteren Fall wird eine Körperbehinderung, „Meine Hände und meine Beine“ (sch29, F56) und eine Verhaltensauffälligkeit angegeben, „Weil ich immer rumschaukel“ (sch21, F59). In einem Fall wird der Status einer Person mit Behinderung durch das Vorhandensein eines Behindertenausweises begründet: „Ja. Ausweis.“ (sch26, F59) Die Schülerinnen und Schüler, die angeben, ‚ein bisschen‘ behindert zu sein, geben eine Sehbehinderung an: „Ich habe früher mal geschielt“ (sch27, F59) sowie eine Krankheit, in diesem Fall Asthma verbunden mit Kleinwuchs als Behinderung an: „Hab Asthma. Darum ich klein geblieben, eigentlich von Frühgeburt.“ (sch24, F59) Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die sich selbst als nicht behindert einschätzen, geben jedoch allgemeine Schwierigkeiten beim Lernen (5 von 13), speziell Schwierigkeiten beim Erlernen der Kulturtechniken (3 von 13), Sprachschwierigkeiten (2 von 13) oder eine Erkrankung am Herzen (1 von 13) an. In drei Fällen werden keine Angaben gemacht (sch5, 15, 30). In keinem Fall begründen diese Schwierigkeiten jedoch für die Schülerinnen und Schüler eine Einschätzung als ‚Behinderter‘.

Schwierigkeiten beim Lernen werden mit Ausdrücken wie „Ich kann nicht so gut lernen, weißt du“ (sch28, F59), „Ja, so beim Lernen, da denke ich schon mal, oh wie kacke“ (sch11, F59) und „Ich lerne etwas langsamer“ (sch12 und 14, F59) beschrieben. Probleme bezüglich der Kulturtechniken werden mit Formulierungen wie „Schweres Mathe, Lesen“ (sch7, F59), „Weil ich nicht so gut lesen konnte“ (sch6, 20, F59) oder „So am meisten Mathe. Das verstehe ich nicht so gut“ (sch13, F59) dargestellt. Sprachschwierigkeiten werden dergestalt erläutert: „Das Grund war jetzt mit meiner Sprache, keine Sprache früher, deswegen“ (sch2, F59) und die Erkrankung am Herzen folgenderweise:

„Hab von Geburt an einen Herzfehler. [...] Kann ich nicht so viel Sport mitmachen. Muss ich Pausen zwischen machen. Aber sonst nichts.“ (sch16, F59)

Die Schülerinnen und Schüler betonten, man „fühle sich nicht so als Behinderter“ (sch13, 28, F59), man fühle sich „normal“ (sch6, 20, 27, F59) und „glücklich“ (sch16, F59). Ein Schüler hebt seine Selbständigkeit als Grund hervor, warum er sich nicht behindert fühlt: „Nein, ich bin selbständig. [...] Ich fühl mich nur ein bisschen lernbehindert. Mit Sprachbehindert und so.“ (sch14, F59) Mitschülerinnen und Mitschüler, die eine körperliche Schädigung aufweisen, werden als behindert definiert (6 Nennungen), dabei wird vorrangig der Rollstuhl als sichtbares Zeichen der Behinderung genannt (5 von 6), wie „[Mitschüler], weil er im Rollstuhl sitzt.“ (sch6, F59) oder „[behindert sind] die, die nicht laufen können, nicht sehen können, blind wären, oder

¹⁴⁷ Sch2, 5, 6, 7, 9 bis 16, 20, 21, 24 bis 30

wenn ich körperlich keinen Arm hätte oder Finger krumm“ (sch14, F59). Ein Schüler ergänzt in seiner Erklärung, dass Menschen im Rollstuhl behindert sind, weil „die nichts alleine machen können“ (sch30, F59). In zwei weiteren Äußerungen werden Auffälligkeiten in Konzentration und Verhalten als Behinderung definiert sowie Lernschwierigkeiten im Fach Mathematik. Ein Abgleich mit dem Behinderungsgrad ergab, dass in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die sich selbst nicht als behindert ansehen, der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einem leichten Behinderungsgrad deutlich erhöht ist.¹⁴⁸ Für die Merkmale Geschlecht sowie Migrationshintergrund ergeben sich keine Auffälligkeiten.

Der Unterschied zwischen den Schulformen wird hauptsächlich graduell angenommen, Schülerinnen und Schüler, die nicht auf Förderschulen gehen, „Die müssen lernen, sofort und knallhart, die müssen schwierige Aufgaben machen.“ (sch11 und 20, F59), „Lernen mehr“ (sch13, F59) und „Die haben ganz hart Schule und Ausbildung“ (sch7, F59). In der aktuell besuchten Förderschule ist der Lerninhalt leichter und wird langsamer angeboten:

„Unsere Schule ist ein klein bisschen leichter. Hier nehmen uns die Lehrer nicht so ran.“ (sch10, F59)

„Hier haben wir andere Pausen, die Schulzeit beginnt anders und wir lernen langsamer.“ (sch14, F59)

Dieser Unterschied scheint jedoch nicht als wesentlich wahrgenommen. Allen Schülerinnen und Schüler ist gemein, dass sie zur Schule gehen und lernen, wie „Ja, auch, aber die machen schwieriger“ (sch20, F59) oder „genauso, nur die Lernen mehr“ (sch13, F59).

Die offene Rubrik in Frage 66 „Möchtest du noch was zum Thema Erwachsenwerden sagen?“ wurde von 12 Schülerinnen und Schüler genutzt¹⁴⁹, wobei in sieben Fällen erneut Bezug zu Zukunftswünschen genommen wird. Geäußert wird der Wunsch, einen Führerschein zu machen und einen Partner zu finden (jeweils 2 Nennungen), ein Handy zu besitzen, Rauchen zu wollen, den Lehrerberuf zu ergreifen, gesund zu bleiben und sich als Erwachsener gut zu benehmen. Insbesondere der Wunsch, doch einen Führerschein als Statussymbol des Erwachsenenalters machen zu können, hält sich beharrlich:

„Ja, Auto fahren [...] mal gucken. [...] Ich möchte mir da mal so ‘n Fragebogen holen. Mal so als Gag, mal so gucken, ob ich das könnte.“ (sch11, F66)

Zusammenfassung

Dreiviertel der Werkstufenschülerinnen und -schüler der vorliegenden Studie beantworteten die Frage nach ihrem Erwachsenenstatus mit einem klaren ‚Ja‘. Sie nehmen sich als vollwertige Erwachsene wahr, das wichtigste Kriterium ihres subjektiven Empfindens von Erwachsensein ist die erreichte Volljährigkeit, die von der Hälfte der jungen Erwachsenen genannt wird. Entsprechend erwarten die Schülerinnen und Schüler ein ihrem Erwachsenenstatus entsprechendes Verhalten. Neben einem allgemeinen freundlichen Miteinander nennen gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Erwartung an ein ‚ebenbürtiges‘ Verhalten ihnen gegenüber. Sie möchten als autonome Menschen behandelt werden, wobei sich die Autonomie vorrangig über ein angemessenes Kommunikationsverhalten ausdrückt. Die eigene Behinderung und damit einhergehende Einschränkungen behindern die jungen Erwachsenen nicht in ihrer Einschätzung, vollwertige erwachsene Gesellschaftsmitglieder zu sein. Ein Achtel der Schülerinnen und Schüler bewerten ihren aktuellen Erwachsenenstatus als ‚teils/teils, mal so/mal so‘. Die Bewertungen werden situationsabhängig begründet oder bestimmte Verhaltensmerkmale genannt, die einem Erwachsenenstatus oder einem Status als Jugendlicher

¹⁴⁸ Stichprobe Behinderungsgrad I/m/s 1:2:1, hier 2:1:0

¹⁴⁹ Sch3, 5, 6, 8, 9, 11, 16, 24, 28, 30, 31, 35

entsprechen. Für einen sozialen Rollenvergleich werden von jungen Frauen eher familiäre Vorbilder genannt und von jungen Männern eher mediale Vorbilder. Im Rahmen ihrer Zukunftswünsche und –ängste nennen die jungen Erwachsenen übliche Lebensziele, die eine qualitative und quantitative Weiterentwicklung bezogen auf die Handlungsfelder Arbeit, Wohnen, Freizeit, Partnerschaft, Mobilität und Öffentlichkeit deutlich machen. Zuvorderst wird die angestrebte Berufstätigkeit, aber auch eine feste Partnerschaft und selbständiges Wohnen angestrebt. Angstbehaftet sind für junge Erwachsene Kriminalität, soziale Konflikte, Einsamkeit, Unfälle oder ein schlechter Arbeitsplatz.

3.3.1.1.3 Teilhabeoptionen und Selbstbestimmung in den Lebensbereichen:

3.3.1.1.3.1 Lebensbereich Familie

Der Komplex Familie wird mit fünf Fragen bearbeitet (Fragen 29 bis 33). Frage 29 „Wer ist in deiner Familie erwachsen? Wer nicht?“ erforscht die von den Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Familienstruktur in Bezug auf den sozialen Status ‚Erwachsen‘ sowie die Rollenverteilung und das Rollenverständnis. Frage 29 wurde in 35 Interviews gestellt¹⁵⁰, alle Interviewpartner konnten diese Frage beantworten. Die Schülerinnen und Schüler teilen erwachsene und nicht erwachsene Mitglieder in der Familienstruktur sicher ein. Als erwachsene Personen werden von allen 35 Befragten die eigenen (Stief-)Eltern als Paar oder einzeln genannt. Dann folgen in der Häufigkeit die älteren Geschwister (21 von 35), Onkel und Tanten (7 von 35), Großeltern sowie Cousins (jeweils 4 von 35). Vereinzelt werden der Schwager, Groß- oder Patentanten, weitere Verwandte, Bekannte oder Freunde der Eltern und älteren Geschwister genannt. Auf den zweiten Fragenteil, wer noch nicht erwachsen ist, nennen fünf Schülerinnen und Schüler kleinere Geschwister.

Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler benennt den eigenen Status innerhalb der Familie als erwachsen (20 von 35).¹⁵¹ Fünf Befragte¹⁵² geben Antworten, die der Kategorie ‚fast, noch nicht‘ zugeordnet werden. Sie sagen, sie fühlen sich ein „bisschen erwachsen“ (sch7, F29) oder stehen im Prozess des Erwachsenwerdens „noch am Anfang. Ich bin auf dem Weg dahin“ (sch11, F29). Drei Schüler schreiben sich diesen Status innerhalb der Familie nicht zu. Einer dieser Schüler ist 17 Jahre alt und bezeichnet sich als „jugendlich“ (sch13, F29), zwei weitere Schüler sind schon volljährig, bezeichnen sich in ihrer Familie jedoch als nicht erwachsen (sch3, 12). Sieben weitere Schüler machen für ihre eigene Person bezüglich des Erwachsenen Status keine Angaben¹⁵³. Bei dieser Frage fiel keine Antwort in die Kategorie ‚teils/teils, mal so/mal so‘.

Frage 30 „Fühlst du dich in deiner Familie erwachsen?“ erfragt die emotionale Bewertung der Familienstruktur durch die Schülerschaft bezogen auf den sozialen Status ‚erwachsen‘. Die Frage wurde in 31 Interviews gestellt¹⁵⁴. Zwei Schüler geben keine Antwort (sch17, 18). Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beantwortet die Frage mit einem ‚ja‘ (23 von 31). Zwei Antworten beziehen sich dabei auf das soziale Gefüge der Wohngruppe. Hier stellt ein Schüler heraus, dass alle in der Wohngruppe erwachsen sind – auch er, obwohl er als einziger noch den Status des ‚Schülers‘ inne hat und alle anderen Mitbewohner schon arbeiten gehen (sch14, F30). Drei Schülerinnen und Schüler beantworten die Frage mit ‚fast, noch nicht‘ (sch10, 12, 21). Drei Schüler verneinen die Frage (sch3, 5) oder sie fühlen sich „jugendlich“ in ihrer Familie (sch13, F30). Schüler 5 wird in Kürze volljährig. Schüler 3 hat auch in vorangegangenen Fragen bestätigt, dass er

¹⁵⁰ Sch1 bis 35

¹⁵¹ Sch1, 2, 4, 6, 9, 14, 15, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35

¹⁵² Sch7, 10, 11, 20, 21

¹⁵³ 5, 8, 16, 17, 23, 25, 34

¹⁵⁴ Sch1 bis 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27 bis 32, 34, 35

sich erwachsen fühlt (Frage 3) nicht aber in seiner Familie (Frage 29). Durch die Fragestellung erhoffte Hinweise auf sozialen Rückzugsmöglichkeiten innerhalb der Familie finden sich lediglich in einer Antwort. Eine Schülerin beschreibt ein verändertes kommunikatives Verhalten von ihren Eltern. Diese berichten von deren eigenen Jugendsünden. Der Schülerin wird damit von ihren Eltern gezeigt, dass mögliches Fehlverhalten im Prozess des Erwachsenwerdens insbesondere in der Familie sozial akzeptiert ist:

„Ja. Doch, jetzt reden die mit mir auch ganz anders als wenn du noch ju.. kleiner bist.

F: Wie reden die mit dir?

Die sagen dir jetzt auch ein paar Geheimnisse, die du jetzt nicht wusstest oder so. Und dann denkste, ach ja, wirklich, habe ich sowas wirklich gemacht?

F: Ach, die sagen dir Geheimnisse über was du mal früher gemacht hast?

Ja, und was Mama und Papa so gemacht haben für ‘n Blödsinn und dass ich nicht die alleine bin. Das die das auch gemacht haben.“ (sch11, F30)

Die Frage 31 „Welche Aufgaben hast du zu Hause?“ erhebt die Zuweisung und Übernahme von Verantwortlichkeiten im Familienleben bzw. in der Wohngruppe. Die Frage wurde in 35 Interviews gestellt¹⁵⁵. Alle Schülerinnen und Schüler konnten die Frage beantworten und haben von ihren Aufgaben im Haushalt berichtet. Alle genannten Aufgabenbeziehen sich auf den Hauswirtschaftlichen Teil von Haushaltspflichten. Das eigene Zimmer aufräumen sowie das Spülen, Abtrocknen und Spülmaschine ein- und ausräumen wird mit jeweils 16 Nennungen am häufigsten genannt. Dann folgen in der Häufigkeit der Nennungen das Putzen von Badezimmer oder Küche (13x), Abfall entsorgen (11x), Einkaufen, Haustierpflege und Saugen (jeweils 7x), Betten machen (5x), Tisch decken, Kochen, Staubwischen und Wäschepflege (jeweils 4x), Blumen gießen und Frühstück bereiten (jeweils 3x), Fenster putzen und Sachen tragen (jeweils 2 Mal), Bügeln, Post annehmen, Backen, Autowaschen und Aufpassen auf jüngere Geschwister (jeweils 1x). Die Verbindlichkeit der Aufgabendurchführung sowie die Aufgabenschwierigkeit und Komplexität ist weit gestreut. Die Mehrzahl der Schüler (33 von 35) hat feste verbindliche Aufgaben, wie in den folgenden Beispielen:

„Wochenende decke ich immer den Tisch.“ (sch4, F31)

„[...] das Badezimmer mache ich dann zwei Mal in der Woche, ja und mein Zimmer sauber zu halten und saugen“ (sch11, F31)

„Im Haushalt muss ich fest mithelfen mein Bett zu machen, meine Sachen ordentlich aufräumen, mein Zimmer mal aufräumen. Dann gibt’s wieder, meine Mutter putzt für mich mein Zimmer, ich räume mein Zimmer auf.“ (sch10, F31)

„Also spülen muss ich. Und selbst verpflegen, also Essen machen, manchmal kocht die Mama, manchmal koch ich.“ (sch15, F31).

Lediglich zwei Schüler übernehmen Haushaltspflichten nur optional, sie sagen, dass sie Aufgaben übernehmen, wenn sie wollen (sch5, F31). Auch beschränken sich manche Aufgaben auf das Mithelfen oder Aufgaben ausführen, wie „ein bisschen meine Mutter zu helfen“ (sch3, F31). Manche Aufgabenverpflichtungen im Haushalt sind aufgeteilt in Aufgaben, die man ‚manchmal‘ macht und feste Aufgaben (5 von 35), wie die folgenden zwei Zitate zeigen:

„Ich muss manchmal den Frühstückstisch decken. Und manchmal spülen, wenn ich Lust habe. [...]“

F: Du hast jetzt beides Mal gesagt, manchmal. Gibt es auch feste Aufgaben?

Ja, Zimmer aufräumen. Mein Zimmer.“ (sch16, F31)

„Aufräumen. Und manchmal gehe ich mit dem Hund.“ (sch9, F31)

¹⁵⁵ Sch1 bis 35

Drei Schülerinnen und Schüler, die in einer Wohngruppe leben, berichten von „festen Dienstplänen“ (sch14, F31) mit festen Aufgaben, aber auch davon, dass bestimmte Aufgaben von Raumpflegerinnen durchgeführt werden:

„F: Und Bad putzen, wer macht das?“

Das macht die Putzfrau. Ja, sogar die Toiletten machen die Putzfrauen auch und bohnen machen die auch. Nur wenn das wichtig ist, machen wir unsere Zimmer, einmal die Woche. Boden putzen, oder Schrank putzen.

F: Das macht ihr selber?“

Ja, unsere Zimmer sind wir selber verantwortlich. (sch14, F31).

Die Komplexität der Aufgabendurchführung reicht von „Blumen gießen“ (sch19, F31) über „Spülmaschine ausräumen“ (sch9, F31) bis hin zu „Badezimmer sauber machen“ (sch11, F31). Auch ist die Organisation der Aufgaben unterschiedlich komplex. Sie reicht von Aufgaben, die man nach einer Anweisung erledigt, wie „also wenn meine Oma das sagt, dann mache ich das“ (sch5, F31) bis hin zu selbstorganisierten Aufgaben, wie „mein Zimmer sauber zu halten“ (sch11, F31).

Mit Frage 32 „Wer sagt dir, wann du abends ins Bett gehen musst?“ wird die Aushandlung von Grenzen innerhalb der Familien und damit Aspekte der Selbstbestimmung für die Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Frage wurde allen Schülerinnen und Schülern gestellt und von allen beantwortet¹⁵⁶. Annähernd die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (19 von 40) wird von den Eltern/Erziehungsberechtigten ins Bett geschickt¹⁵⁷. Als Ankerbeispiel gilt hier: „Die Eltern sagen das, wenn ich ins Bett muss.“ (sch4, F32) Die andere Hälfte der Schülerschaft (17 von 40) entscheidet dies selbst¹⁵⁸. Für diese Entscheidungssituation gilt das Ankerbeispiel: „Das mache ich selbst. Sagt mir keiner was“ (sch15, F32). Ein kleiner Teil spricht von gemeinsamen Entscheidungen mit den Eltern¹⁵⁹. Das Ankerbeispiel für diese Kategorie lautet: „Meine Mutter. Oder ich gucke selber auf die Uhr. Immer unterschiedlich.“ (sch13, F32)

Unabhängig von der individuellen Abwicklung ist offensichtlich, dass bei fast der Hälfte der Schülerschaft die Zu-Bett-geh-Zeit mit den Eltern ausgehandelt wurde und alltäglichen Notwendigkeiten oder aktuellen Bedürfnissen unterliegt (19 von 40)¹⁶⁰. Dies belegen drei Zitate:

„Ich mir selber. Hm, gucke ich auf die Uhr und denke selber, jetzt ist es soweit. Ins Bett, ist anderen Tag Schule.“ (sch12, F32)

„Meine Eltern, so, sagen das. In der Woche muss ich um 10 Uhr. Am Wochenende ist egal, wenn ich müde bin.“ (sch27, F32)

„Keiner, sagt mir keiner, ich gehe selbst. Gehe ich schon selbst ins Bett. Wenn jetzt so ein Fußballspiel kommt, sagt die, Spiel zu Ende gucken und ab. Da muss man dann leise sein, weil die Kleinen schon schlafen. Dann gehen wir eigentlich. Sagt die Mama gute Nacht und wir sagen gute Nacht und dann gehen wir auch direkt ins Bett.“ (sch6, F32)

Frage 33 „Wer sagt dir, ob du Alkohol trinken darfst?“ prüft exemplarisch anhand von Alkoholkonsum die Wahrnehmung öffentlicher Ver- und Gebote in Bezug auf das Erwachsensein. Die Aushandlung von Grenzen innerhalb der Familie wird abgefragt sowie die Selbstbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen

¹⁵⁶ Sch1 bis 40

¹⁵⁷ Sch3, 4, 5, 8, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 36, 37. In zwei Fällen von den Betreuerinnen der Wohngruppe.

¹⁵⁸ Sch1, 2, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 24, 30, 33, 35, 38, 39

¹⁵⁹ Sch11, 13, 32, 40

¹⁶⁰ Sch6, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35

und Schüler in Bezug auf dieses Gebot. Die Frage wurde in 34 Interviews gestellt und von allen Schülerinnen und Schüler beantwortet¹⁶¹. Nach Angaben der Schülerinnen und Schüler entscheiden in 14 von 34 Familien die Eltern über den Alkoholkonsum ihrer Kinder. In fünf Antworten wird nicht deutlich, ob diese Entscheidung grundsätzlich oder situationsabhängig ist.¹⁶² In fünf Familien gilt ein grundsätzliches von den Eltern ausgesprochenes Alkoholverbot für die erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung:

„Hi, (lacht) keiner. Alkohol darf ich nicht trinken.

F: Wiederholung Frage.

Mama und Papa trinken ja selber Alkohol.

F: Und du?

Sprudel, nur Sprudel.

F: Und wer sagt das, dass du nur Sprudel trinkst?

Mama.

F: Und warum?

(Keine Antwort.)“ (sch4, F33)¹⁶³

Die Begründung dafür wurde den Kindern entweder nicht mitgeteilt oder diese können die Gründe nicht wiedergeben. Lediglich in einem Fall wird nachfolgendes Schnarchen als Grund gegen den Alkoholkonsum angegeben. In vier Familien entscheiden immer die Eltern über die Menge und/oder Qualität des Alkoholkonsums.¹⁶⁴

In neun Familien entscheiden die Schülerinnen und Schüler selbst (Zitat A) und in drei Familien wird gemeinsam entschieden (Zitat B), ob die Schülerinnen und Schüler Alkohol trinken. Die folgenden zwei Zitate gelten als Ankerbeispiel für diese unterschiedliche Handhabung:

(A) „Gar keiner, ich darf Alkohol trinken. Brauch mir keiner sagen, ich darf das. Meine Oma hat mir gesagt, wenn ich so 17 oder 16 Jahre alt bin, darf ich ein Bier trinken oder so.“ (sch5, F33)

(B) „Meine Eltern und ich. Also, die sagen dann schon, was denn heute, wir gucken dann immer was den heute für ‘ne Feier ist und dann trinke ich schon mal ein Glas Bier oder irgendwas.“ (sch11, F33)

In zwei Fällen ist der Alkoholkonsum aufgrund von Medikamenteneinnahme für die Schüler verboten. Diese wissen dies und halten es selbständig ein, da zudem eine Alternative wie alkoholfreies Bier zur Verfügung steht:

„Ich darf kein Alkohol trinken wegen meiner Tabletten. Das ist verboten. Aber alkoholfreies Bier darf ich trinken.“ (sch31, F33 und sch12).

In neun Interviews sagen die Schülerinnen und Schüler, dass sie keinen Alkohol trinken. Der Grund ist hierbei in sieben Antworten nicht ersichtlich. Zweimal wird als Grund eine sportliche und gesunde Lebenshaltung angegeben:

„Also ich darf das selber entscheiden, aber ich mache das nicht. Ich trinke kein Alkohol. Nicht mehr.

F: Hast du mal Alkohol getrunken?

Ja, so ‘n bisschen, aber nicht mehr. Mit 15. So ‘n gemischtes Bier. So ‘n Mixgetränk. Aber ich habe jetzt aufgehört, ich bin jetzt Sportler.“ (sch13, F33)

Unabhängig von der Art der Entscheidung über den individuellen Alkoholkonsum, wurde in der Mehrzahl der Familien ein grundsätzlicher Umgang mit Alkohol offenkundig diskutiert (21 von 34)¹⁶⁵. Kommunizierte

¹⁶¹ Sch2 bis 35

¹⁶² Sch2, 3, 16, 21, 34

¹⁶³ Sowie sch22, 23, 25, 26

¹⁶⁴ Sch6, 20, 33, 35

¹⁶⁵ Sch4, 5, 6, 9 bis 14, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31 bis 35

Gründe gegen Alkohol sind z.B. eine Tabletteneinnahme (3 von 20). In elf Familien wurde die Menge und/oder Qualität eines möglichen Alkoholkonsums abgesprochen, als Ankerbeispiel gilt hier: „Beim Wein darf ich ein bis zwei Gläser trinken und beim Bier genauso.“ (sch9, F33). Auch wird in vier Fällen der angemessene Anlass mit den Eltern abgesprochen, wie „Manchmal Glas Wein Party.“ (sch32, F33), „Wenn jetzt Geburtstag ist“ (sch6, F33) oder bei einer „Feier“ (sch11, F33). Eltern besprechen mit ihren Kindern die körperlichen Folgen von Alkoholkonsum und empfehlen deshalb eine Begrenzung. Alkohol wirke enthemmend und bereite Kopfschmerzen am Tag danach:

„Dann mache ich sonst Fehler, wenn ich zu viel trinke. Wenn ich dann demoliere alles, das geht nicht.“ (sch6, F33)

„Nein, ich hab das neulich wieder Scheiße gemacht mit Alkohol, ich habe letztes Mal so viel Bier getrunken, dass ich mal öfters einen Kater hatte. Da habe ich das den Erziehern auch die Wahrheit erzählt.“ (sch14, F33 sowie sch10)

Zwei Schülern ist bekannt, dass das Konsumieren von Alkohol in der Öffentlichkeit an bestimmte Altersgrenzen gekoppelt ist (sch5, 27). Diese haben sie nun erreicht und dürfen deshalb Alkohol konsumieren.

Die Ergebnisse aus Frage 33 sind wie folgt zusammenzufassen:

- Eltern entscheiden (14), davon:
 - 5 grundsätzliche Verbote
 - 4 Maßregelungen über Art und Menge des Alkohols
 - 5 Verbote, ob grundsätzlich oder situationsabhängig nicht angegeben
- Selbstentscheider (9)
- Eltern und Schüler entscheiden gemeinsam (3)
- Alkoholkonsum wegen Medikamenteneinnahme verboten (2), Schülern bekannt und halten das Verbot selbständig ein
- Schüler trinken keinen Alkohol (9), davon:
 - 2 aus gesundheitlichen Gründen
 - 7 Gründe nicht angegeben

In der Beantwortung der Frage 29 (Wer in deiner Familie ist erwachsen?) und Frage 7 (Bist du schon erwachsen?) ist eine Übereinstimmung festzustellen. In den 27 direkt zu vergleichenden Interviews antworten die Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen kohärent (21 von 27). Sechs Schüler machen unterschiedliche Angaben, die in fünf Fällen eine seltener wahrgenommene Zuschreibung des Erwachsenenstatus in der Familie ausdrücken¹⁶⁶. In dieser überwiegen die jungen Frauen deutlich in einem Verhältnis von 2:1, in der gesamten Untersuchungsgruppe 1:2. Zudem fühlen sich jungen Frauen in der eigenen Familie seltener erwachsen. Ebenso ist in der Beantwortung der Frage 30 (Fühlst du dich in deiner Familie erwachsen?) im Vergleich mit Frage 7 eine Übereinstimmung festzustellen, dass zwar das Gros der Schülerinnen und Schüler kohärent antwortet (23 von 29), jedoch machen sechs Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Angaben. Vier fühlen sich in der Familie eher erwachsen (sch8, 20, 21, 25), zwei eher nicht (sch3, 5). In vier Fällen ist damit eher ein positives Gefühl des Erwachsenseins in der Familie auszumachen, denn in der allgemeinen Wahrnehmung des Erwachsenenstatus, hier überwiegen die jungen Frauen im Verhältnis 3:1. Eine Überprüfung der beiden Vergleiche zwischen Frage 7 und jeweils den Fragen 29 und 30 macht deutlich, dass insgesamt 10 Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Einschätzungen zu ihrem Status im Allgemeinen und in der Familie geben. Vier Schülerinnen und Schüler fühlen sich eher erwachsener in der Familie, sechs Schülerinnen und Schüler fühlen sich weniger erwachsen in der Familie. Dabei überwiegen in beiden Tendenzen die jungen Frauen, beim positiveren Gefühl mit 3:1, beim negativeren Gefühl mit 4:2, bei einem Verhältnis

¹⁶⁶ Sch3, 7, 11, 12, 13

in der Stichprobe von 1:2. Junge Frauen äußern sich deutlich ambivalent, insgesamt gilt die Einschätzung des eigenen Status für junge Frauen damit als erschwert.

Die Aufgaben im elterlichen Haushalt sind nach Komplexität und Verbindlichkeit gestaffelt und dem Können der Schülerinnen und Schüler angepasst. Schwer behinderte Schülerinnen und Schüler übernehmen einfache Aufgaben wie Spülen (sch23, 28). Sie werden damit in der Familienstruktur mit angemessenen Aufgabestellungen integriert und ihre Kompetenzen in hauswirtschaftlichen Tätigkeiten sowie Selbständigkeit gefördert. Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad übernehmen komplexe Aufgaben wie Einkaufen (sch10), Kochen (sch15) oder Badezimmer putzen (sch11).

Bezüglich der individuellen Abwicklung der Zu-Bett-geh-Zeit ist festzuhalten, dass Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad eher angeben, selbst über die Zu-Bett-geh-Zeit zu entscheiden und dies auch umzusetzen. Das Verhältnis des Behinderungsgrades beträgt in der Gruppe der Selbstentscheider 2:2:1, in der gesamten Untersuchungsgruppe 1:2:1. Diejenigen, die angeben von den Eltern/Betreuern ins Bett geschickt zu werden, sind der Gruppe mittelschwere und schwere geistige Behinderung zuzuordnen im Verhältnis 0:1:1. Hervorzuheben ist, dass ein Viertel der erwachsenen Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern ohne jegliche Absprache ins Bett geschickt.

Ebenso wird bei der Beantwortung der Frage zum Alkoholkonsum der Einfluss des Merkmals Behinderungsgrad deutlich. In der Gruppe, in der die Eltern über den Alkoholkonsum entscheiden, gibt es mehr Schülerinnen und Schüler mit mittelschwerem Behinderungsgrad, in der Gruppe der ‚Selbstentscheider‘ oder ‚gemeinsamen Entscheider‘ gibt es mehr Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad¹⁶⁷. Diese Tendenz ist jedoch nicht so deutlich wie bei der Frage nach der Zu-Bett-geh-Zeit. Gründe gegen Alkoholkonsum können in der persönlichen Gesundheitseinstellung oder religiösen Einstellung rühren. Diese kommen bei der Frage nach einem grundsätzlichen Alkoholkonsum eher zum Tragen denn bei der Zu-Bett-geh-Zeit.

Selbstbestimmungsmöglichkeiten in der Familie nehmen damit mit zunehmenden Behinderungsgrad ab. Dies konnte für die Zu-Bett-Geh-Zeit deutlicher nachgewiesen werden als für den Alkoholkonsum. Gleichwohl werden individuelle Wege zur Mitbestimmung durch Absprachen bestritten. Die Absprachen erfolgen sowohl gemeinsam mit Söhnen oder Töchtern, auch ist der Behinderungsgrad kein Hindernis für eine derartige Absprache, das Verhältnis des Behinderungsgrades ist bei der Zu-Bett-Geh-Zeit so wie in der gesamten Untersuchungsgruppe¹⁶⁸. Jedoch wird die Einhaltung der Absprache eher Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad und eher jungen Frauen selbstverantwortlich überlassen¹⁶⁹. Auch beim Alkoholkonsum wird deutlich, dass der Behinderungsgrad kein Ausschlusskriterium für eine Absprache innerhalb der Familie darstellt¹⁷⁰.

Zusammenfassung

Alle Befragten sehen sich selbst innerhalb ihrer Familie als erwachsen oder fast erwachsen. Junge Frauen äußern sich jedoch ambivalent, insgesamt ist die Einschätzung des eigenen Status für junge Frauen innerhalb ihrer Familie erschwert. Allen Schülerinnen und Schüler werden Verantwortlichkeiten im Familienleben

¹⁶⁷ Eltern entscheiden: 2/11/1, Selbstentscheider: 4/3/2, Gemeinsame Entscheider: 2/1/0, in der Stichprobe 1/m/s 1/2/1

¹⁶⁸ Das Verhältnis beträgt 4:10:5, in der gesamten Stichprobe 1:2:1

¹⁶⁹ Selbstverantwortliche Einhaltung: 1/m/s 3/4/0, 4m: 3w (gesamte Stichprobe 1/2/1 und 2:1). Einhaltung der Absprache durch die Eltern/Betreuer: 0/3/4, 6m: 1w.

¹⁷⁰ Gruppe Absprache 6/10/5, in der Stichprobe 1/m/s 1/2/1

zugewiesen, die diese auch übernehmen. Die Aufgaben beziehen sich ausschließlich auf hauswirtschaftliche Tätigkeiten. Die Verbindlichkeit der Durchführung sowie die Aufgabenschwierigkeit und Komplexität sind gestaffelt und dem Können der Schülerinnen und Schüler angepasst. Es gibt keine sichtbare geschlechtsspezifische Aufgabenzuordnung. Auch schwer behinderte Schülerinnen und Schüler werden in der Familienstruktur mit angemessenen Aufgabestellungen integriert und ihre Kompetenzen bezüglich hauswirtschaftlicher Tätigkeiten sowie ihre Selbständigkeit gefördert. Selbstbestimmungsmöglichkeiten in der Familie nehmen mit zunehmendem Behinderungsgrad ab. Gleichwohl werden individuelle Wege zur Mitbestimmung durch Absprachen bestritten.

3.3.1.1.3.2 Lebensbereich Freizeit und Medien

Der Komplex Freizeit wird mit sechs Fragen beleuchtet (Fragen 34 bis 39). Frage 34 „Was machst du, wenn du nach der Schule/Arbeit nach Hause kommst?“ erfragt das individuelle Freizeitverhalten in normalen Wochenverlauf und damit die von den Schülerinnen und Schüler wahrgenommenen Handlungsoptionen. Die Frage wurde in 35 Interviews gestellt und von allen Schülerinnen und Schüler beantwortet¹⁷¹. Die am häufigsten wahrgenommenen Optionen für den Freizeitbereich sind individuelle und vereinsunabhängige Tätigkeiten wie das Fernsehgucken (18)¹⁷² und Musikhören (12). Dann folgen in der Häufigkeit der Nennungen gemeinsames Kaffee/Cola trinken (10), ein sportliches Hobby ausführen (8), Ausruhen, Playstation/PC spielen, (jeweils 6), hauswirtschaftliche Aufgaben durchführen, Nach-Draußen-gehen, Malen (jeweils 5), Spaziergehen mit oder ohne Hund, Lesen, Musikinstrument üben, eine integrative Freizeiteinrichtung besuchen (jeweils 4), Freunde treffen oder mit ihnen telefonieren (3), Spielen, Gesellschaftsspiele durchführen, ein Café/eine Kneipe besuchen (jeweils 2), Kino-, Discobesuch, Theater-, Malkurs, Krankengymnastik, Lernen sowie Schreiben (jeweils 1).

Individuelle Aktivitäten überwiegen deutlich gegenüber gemeinschaftlichen Aktivitäten in einem Verhältnis von 3:1. Geschlechtsspezifische Schwerpunkte sind dabei nicht auszumachen, Fernsehgucken und Playstation spielen wird in gleichem Geschlechterverhältnis wie Malen und Kaffeetrinken angegeben. Bei der Aktivität ‚Freunde treffen‘ überwiegen die jungen Frauen, bei den sportlichen Aktivitäten die jungen Männer.

Gemeinschaftlich durchgeführte Aktivitäten laufen in einem Verein oder in der Familiengemeinschaft. Im Verein durchgeführte Freizeitaktivitäten sind sportlicher Natur, wie Judo (sch4), Fußball (sch6, 14), Kegeln (sch31), Basketball und Hockey (sch13) sowie musikalischer Natur, wie Gitarrenunterricht (sch5, 9) und die Teilnahme an einem Orchester (sch17). Auch zwei kreative Aktivitäten in Kursen sind zu nennen (sch31, 34). Zudem nehmen die Schülerinnen und Schüler eine integrative Freizeiteinrichtung mit offenen und strukturierten Angeboten in der Freizeit wahr (sch5, 6, 16, 35). Mit 13 Nennungen werden Treffen mit oder ohne gemeinsames Kaffeetrinken in Familie, Wohngruppe oder mit Freunden genannt sowie das Durchführen von Gesellschaftsspielen. Jeweils zwei Schüler äußern, dass sie als Freizeitaktivität mit ihren Eltern spazieren gehen (sch22, 28) oder mit ihren Betreuern die Freizeitaktivitäten durchführen (sch29, 35). Fünf Schülerinnen und Schüler geben an, nach der Schule ihre Aufgaben im elterlichen Haushalt zu erledigen, wie „Bisschen Pause machen. Und dann fange ich mit Aufräumen an.“ (sch24, F34)

Je höher der Behinderungsgrad ist, desto weniger nehmen Schülerinnen und Schüler Freizeitbeschäftigung wahr. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad geben diese im Schnitt 3,1 Freizeitaktivitäten an (1 bis 5 Aktivitäten), bei mittelschwerem Behinderungsgrad 2,1 (1 bis 6 Aktivitä-

¹⁷¹ Sch1 bis 35

¹⁷² Die Anzahl in der Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

ten) und bei schwerem Behinderungsgrad 2,0 (1 bis 3 Aktivitäten). Insbesondere Schülerinnen und Schüler in Wohneinrichtungen berichten von mannigfaltigen Freizeitmöglichkeiten, die sie wahrnehmen (3, 4 und 7 Aktivitäten, sch14, 31, 34). Schüler 14 (F35) bemerkt für den Freizeitbereich: „Gibt ganz viele Sachen.“ Schüler 31 ist schwer behindert, lebt in einer Wohneinrichtung und nennt mit sieben Freizeitaktivitäten die häufigsten in der gesamten Untersuchungsgruppe. Diese Nennung fällt aus dem Rahmen und wurde deshalb nicht in die Durchschnittsberechnung einbezogen, in diesem Falle läge der Schnitt bei 2,7 und die Aktivitäten betrügen 1 bis 7 Aktivitäten.

Vereinsorientierte Aktivitäten werden in allen Fällen in Organisationen der Behindertenhilfe durchgeführt oder in speziellen Vereinsgruppen für Menschen mit Behinderungen. Die genutzten Jugendtreffs sind ebenfalls von der Behindertenhilfe organisiert, lediglich eine Schülerin nutzt einen für alle Jugendlichen offenen Jugendtreff des Stadtteils.

Die Frage 35 „Hast du Freunde? Wo triffst du sie? Was macht ihr?“ erkundet die soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler durch Freundschaften sowie die wahrgenommene Zunahme der Handlungsautonomie durch eine Peer-Gruppen orientierte Freizeitgestaltung. Auch werden Aspekte der Selbstbestimmung beleuchtet sowie eine Unterstützung in der Durchführung der Freizeitaktivitäten durch Familie, Betreuer oder Einrichtungen. Diese Frage wurde in 35 Interviews gestellt und von allen Schülerinnen und Schülern beantwortet¹⁷³.

Knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler sagt, keine Freunde zu haben oder benennt die Mutter, Oma oder den Betreuer in der Wohngruppe als Freund (11 von 35)¹⁷⁴. Gut zwei Drittel benennt – zum Teil erst auf Nachfrage – Freunde in der Schule, in drei Fällen Freunde in der Arbeit oder Wohngruppe (25 von 35)¹⁷⁵: „In der Schule ja, aber zu Hause nicht.“ (sch1, F35) Knapp mehr als ein Drittel benennt Freunde außerhalb der Schule (14 von 35)¹⁷⁶. Diese kennen sich aus der Kindergartenzeit: „Im Kindergarten habe ich die [Name] kennen gelernt. ‘Ne Ewigkeit kenne ich die jetzt schon.“ (sch11, F35), aus der Nachbarschaft: „Die kenne ich, seit ich dahin gezogen bin“ (sch16, F35 sowie sch2, 13) oder über die Eltern: „meine Mutter bringt mich meistens immer dahin und dann unterhalten die sich. Meine Mutter und die Mutter von [Name].“ (sch9, F35). Freundschaften, die in der Schule existieren, werden selten im privaten Bereich gepflegt. Die Pflege dieser Freundschaft gelingt jedoch mit Unterstützung der Eltern. Als Ankerbeispiel gilt hier: „Mama bringt mich hin und zurück Geld, Taxi“ (sch32, F35). Auch gelingt dies, wenn die Schülerinnen und Schüler öffentliche Verkehrsmittel selbständig nutzen wie Schüler 10, der mit den „Öffis“ (F35) zur Verabredung fährt. Die Eltern unterstützen in sechs Fällen die Freundschaftsbesuche ihrer Kinder. In drei Fällen benutzen die Schülerinnen und Schüler öffentliche Verkehrsmittel und organisieren dies selbständig. Insgesamt werden so gut ein Drittel der Schulfreundschaften auch im privaten Bereich gepflegt (9 von 25). Dabei ist das Geschlechterverhältnis zu Gunsten der jungen Frauen verschoben¹⁷⁷. Damit beschränken sich gut zwei Drittel der Schulfreundschaften ausschließlich auf den Aktionsraum Schule. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben an, ausschließlich Freunde innerhalb der Schule zu haben (16 von 35)¹⁷⁸. In dieser Gruppe überwiegen deutlich die jungen Männer in einem Verhältnis von 4:1, in der Stichprobe 2:1. Darunter sind fünf Schülerinnen und Schüler, die zunächst angaben, gar keine Freunde zu haben. Der Grad der Behinde-

¹⁷³ Sch1 bis 35

¹⁷⁴ Sch1, 4, 5, 6, 12, 14, 26, 30; ‚Mutter‘ sch3, ‚Oma‘ sch29, ‚Betreuer‘ sch31

¹⁷⁵ Sch1, 5, 6, 8 bis 16, 18 bis 23, 27, 28, 31 bis 35

¹⁷⁶ Sch2, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 29

¹⁷⁷ m:w 1,2:1, in der gesamten Stichprobe 2:1

¹⁷⁸ Sch1, 5, 6, 12, 14, 18, 19, 22, 23, 27, 28, 31 bis 35, auf Nachfrage 1, 5, 6, 12, 14

rung in dieser Gruppe ist eher mittelschwer und schwer¹⁷⁹. Erst auf Nachfrage nennen sie die Schulfreundschaften, die sie als wichtig und sinnstiftend beschreiben:

„Nee, nicht.

F: In der Schule?

Ja, hier reichlich. [...] [Name]. Doch, doch. Ich bin immer noch mit dem befreundet. Auch wenn wir uns mal käbbeln. Das gehört doch bei.“ (sch14, F35)

„Nein.

F: In der Schule?

Ja. [Name] und [Name]. Mit meinen Freunden spiele ich gerne Kicker.“ (sch14, F35)

Zudem wird deutlich, dass es für die Schülerinnen und Schüler schwierig ist, im nachbarschaftlichen Umfeld Freundschaften aufzubauen:

„In der Schule, zu Hause habe ich keine. Ich wüsste nicht, mit wem ich mich zu Hause anfreunden sollte.“ (sch5, F35)

Die Befragten nannten als Einrichtungen, welche die Pflege von Freundschaften unterstützen und von ihnen genutzt werden, einen „Jugendtreff“ (sch20, F35) oder eine integrative offene Einrichtung der Behindertenhilfe (sch5, 10, 33, F35). Diese Treffs erreichen die Schüler „zu Fuß“ (sch20, F35), mit dem Öffentlichen Personennahverkehr (sch10) oder mit einem dafür eingerichteten Bus (sch5, 33). Dieser fährt direkt von der Schule aus zur Einrichtung. Die Freundschaftspflege innerhalb der Schule ist beschränkt. Man trifft sich „in der Schule“ (sch28, F35) beispielsweise „Unten, in der Pause.“ (sch18, F35). Gemeinsame Aktivitäten beschränken sich auf „Spielen“ (sch1, 14, F35) oder „Kickern“ (sch12, 18, F35). Die Vielfalt der gemeinsamen Aktivitäten bei der Freundschaftspflege außerhalb der Schule ist weit größer. Neben zielgerichteten Aktivitäten wie „Fußball spielen“ (sch2, F35), „DVD gucken“ (sch13, F35), ins „Kino“ (sch15, F35), „Schwimmen und Tanzen“ (sch11, F35) oder „Eis essen“ (sch17, F35) gehen, wird „Draußen“ sein (sch8, F35) von sieben Schülerinnen und Schüler am häufigsten genannt:

„Rumlaufen, Blödsinn bauen. Jungs angucken. Die müssen auf jeden Fall geguckt werden (lacht).“ (sch11, F35)

„Zum Beispiel spazieren gehen und so Hip Hop Sachen angucken. Bisschen essen gehen. Zum Beispiel McDonalds. Hamburger. Jetzt habe ich kein Geld da, aber sonst.“ (sch24, F35)

Die Frage 36 „Wer entscheidet, was du in den Ferien machst?“ überprüft die Möglichkeit und Umsetzung einer selbstbestimmten Feriengestaltung durch die Schülerinnen und Schüler. Ferien sind ein zentraler Bereich der Freizeitgestaltung aufgrund der Außeralltäglichkeit, veränderten Organisation sowie bei Urlaubsreisen aufgrund der räumlichen Veränderung. Werden die Urlaubsreisen selbständig durchgeführt, wird auch die Selbständigkeit sowie Unabhängigkeit von den Eltern gefördert, die Erweiterung des Handlungsspielraumes wird vorangetrieben. Das Wissen und die Wahrnehmung von Optionen für die Feriengestaltung werden abgefragt. Die Antworten geben ebenfalls Hinweise auf Entscheidungsverläufe in Familien. Die Frage wurde allen Schülerinnen und Schüler gestellt, ein Schüler gab keine Antwort (sch38).

Eine knappe Hälfte gibt an, dass ihre Eltern/Betreuer entscheiden, was sie in den Ferien unternehmen (18 von 38)¹⁸⁰, die andere knappe Hälfte gibt an, selbst über die Ferienaktivitäten entscheiden zu dürfen (17 von

¹⁷⁹ 1/m/s hier 1/5/2, in der Stichprobe 1/2/1

¹⁸⁰ Sch1, 4 bis 8, 12, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 28, 32, 34, 37, 38

38)¹⁸¹. Vier Schülerinnen und Schüler geben an, gemeinsam mit ihren Eltern zu entscheiden:

„Meine Eltern und manchmal ich. Also kommt darauf an. Also wenn ich Zeit habe, mach ich was. Und wenn die was vorhaben, dann sagen die mir Bescheid. Und dann mache ich eben was mit meinen Eltern.

F: Und Urlaub?

Beide Eltern. Sprechen sich vorher ab und dann ja. Also wir sprechen zusammen drüber. Als Familie eben.

F: Machst du einen Vorschlag?

Nein, meistens macht das meine Mutter.“ (sch13, F36)¹⁸²

Innerhalb der Gruppe der Selbstentscheider wird zwischen allgemeinen Aktivitäten in den Ferien, wie das „lange Schlafen“ (sch33, F36) und „draußen treffen in den Sommerferien“ (sch24, F36) sowie Urlaubsreisen unterschieden. Die Urlaubsreisen werden bei den Selbstentscheidern in jeweils neun Familien ‚gemeinsam‘ (Zitat A) oder von den Eltern (Zitat B) entschieden. Als Ankerbeispiele gelten hier:

(A) „Keiner, ich kann machen, was ich will.

F: Und Urlaub?

Dann machen wir was gemeinsam.

F: Und wer entscheidet, wo ihr hinfahrt?

Mama. Zum Beispiel ich fahre ja dies Jahr im Sommer auf den Bauernhaus. In der Freizeit. Ich alleine. Mit mir hat Mama das ausgesucht.“ (sch16, F36)

(B) „Das darf ich mir selber entscheiden. Außer wir fahren jetzt in Urlaub, dann ist das die Planung von meinen Eltern.

F: Darfst du denn Wünsche äußern?

Ja, doch, aber wir müssen dann schon gucken, wie das Geld dann reicht.“ (sch11, F36)

Vier Schülerinnen und Schüler entscheiden auch über ihre Urlaubsreise selbständig. Als Ankerbeispiel gilt hier: „Ich. Ich suche die Freizeit aus.“ (sch35, F36), der Behinderungsgrad in dieser Gruppe ist eher leicht¹⁸³. Genannte Urlaubsreisen werden größtenteils gemeinsam mit der Familie durchgeführt (19 von 27). Zudem werden Reisen innerhalb der Wohngruppe (3 von 27) oder mit Anbietern der Behindertenhilfe (5 von 27) durchgeführt.

Die Frage 37 „Auf manchen Filmen steht: Frei ab 18 Jahren. Warum darf man die Filme erst dann anschauen?“ untersucht den Aspekt erwachsenenspezifischer Freizeitgestaltung hinsichtlich Inhalt und Entscheidungsmöglichkeiten beim Filmkonsum. Die Antworten geben Hinweise auf das Wissen über normative Vorgaben und deren Erklärungsansätze. Die Frage wird mit dem Zeigen einer Videokassette mit eben dieser Aufschrift unterstützt. Die Frage wurde in 35 Interviews gestellt. ‚Weiß nicht‘ antworten vier Schülerinnen und Schüler¹⁸⁴. Ein Schüler gab keine Antwort (sch17), eine Antwort ist von mir nicht zu deuten (sch22). Die Schülerinnen und Schüler (23 von 35) beziehen sich auf den Inhalt von Filmen, die man erst als Erwachsene anschauen darf mit 36 Fundstellen, auf normative Vorgaben (21 von 35) mit 41 Fundstellen sowie auf die Reaktion von Minderjährigen auf diese Filme (17 von 35) mit 21 Fundstellen. Die Inhalte der Filme sind den Film-Kategorien Horror (13)¹⁸⁵, Krimi (12), Porno (5) und Romantik (1) zuzuordnen. Die Film-Kategorie Horror wird neben dem Begriff „Horror“ (sch8, F37) mit Ausdrücken wie „Angstfilme“ (sch2, F37), in denen beispielsweise „Gespenster“ (sch14, F37) vorkommen, beschrieben. Zudem werden die Filme als „gruselig“ (sch3, F37) dargestellt. In Krimifilmen wird mehr „Gewalt“ (sch10, F37), „Blut“ (sch32, F37) oder

¹⁸¹ Sch2, 10, 11, 14, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 36

¹⁸² Sowie sch3, 9, 40

¹⁸³ Sch2, 24, 35, 36, Behinderungsgrad l/m/s 2/1/1

¹⁸⁴ Sch12, 28, 29, 33

¹⁸⁵ Die Zahl in der Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

„Schießerei, Mord und Totschlag“ (sch6, F37) gezeigt. Diese Filme werden als „brutal“ (sch1, F37), „grausam“ (sch6, F37), „gefährlich“ (sch15, F37), „grimmig“ (sch16, F37) oder „hart“ (sch6, F37) sowie als „Ball-Filme“ (sch11, F37) beschrieben. In Filmen der Kategorie Porno „kommt mehr [...] Erotik vor“ (sch10, F37), „Sex“ (sch7, F37) oder Sachen, „wie Frauen und Männer machen“ (sch24, F37). Die Romantikfilme werden mit „Liebesfilme. Romantikfilme.“ (sch9, F37) beschrieben.

Als normative Vorgaben nennen drei Viertel der Schülerinnen und Schüler (27 von 35) die Volljährigkeit (17) oder eine unspezifische Altersangabe, in dem sie sagen, dass „kleine Kinder“ (sch4, F37) derartige Filme nicht sehen dürfen (10). In 11 Äußerungen nennen die Schülerinnen und Schüler spezifisch (4) oder unspezifisch (7) eine gesetzliche Vorgabe. Zwei Schüler nennen ein „Gesetz“ (sch27, F37) bzw. das „Jugendschutzgesetz“ (sch2, F37). Zwei Schüler benutzen den Ausdruck, dies sei „verboten“ (sch31 und 35, F37). Darunter weist ein Schüler daraufhin, dass der Hinweis auf dieses Gesetz grundsätzlich auch immer beim Fernsehkonsum gezeigt wird (sch27). In sieben Äußerungen werden Begriffe wie Kinder „dürfen nicht“ (sch6, F37), „sollen nicht“ (sch5, F37) oder „müssen dann weg vom Fernseher“ (sch8, F37) gebraucht. Zwei Schülerinnen und Schüler sagen, dass die Eltern dies bestimmen (sch23, 26).

Als Reaktionen von Minderjährigen beschreiben die Werkstufenschülerinnen und -schüler, dass Kinder die Filme nicht „verstehen“ (sch6, sch10, F37), sie wissen nicht „wie sie damit umgehen sollen“ (sch11, F37), weil sie „noch nicht reif“ (sch8, F37) sind. Als Gründe für die normative Vorgabe werden Angst und Alpträume (16) der kleinen Kinder genannt. Die Kinder „weinen“ (sch4, F37), kriegen „bisschen Angst“ (sch20, F37), „böse Träume“ (sch19, F37) und können nach den Filmen dann „schlecht schlafen“ (sch16, F37). Zwei Schüler geben an, dass Erwachsene keine Angst bekämen (sch10, 15), da sie über die Herstellung von Filmen informiert sind, sie wissen, „was da passiert. [...] Ist nur Filmblut, ist nicht richtiges Blut“ (sch10, F37). Zwei Schüler geben an, dass auch Erwachsene bei derartigen Filmen Angst bekommen können (sch5, 14). Schüler 14 (F37) führt aus, dass die Entscheidung über den individuellen Filmkonsum für Erwachsene immer selbstbestimmt ist:

„Also es gibt auch welche, die mit 18 Angst haben. Es gibt ja welche. Aber es gibt einige 18Jährige, die haben trotzdem keine Angst. Aber ich habe eine Entscheidung, dass ich das nicht gucke. Ausmachen und anlassen, das muss jeder selbst entscheiden.“

Drei Schüler nennen eine mögliche Nachahmung von Filminhalten durch Minderjährige als Grund für die normative Vorgabe:

„Und sonst machen die ganz ganz kleinen Kinder das so nach so. Wie zum Beispiel Mist. Nachmachen und so.“ (sch2, F37 sowie sch6, 13)

Insgesamt fünf Schülerinnen und Schüler weisen daraufhin, dass man im Zuge der Volljährigkeit mehr darf, aber immer auch frei entscheiden kann, ob man dies auch will, denn „ab 18 kann man etwas gucken. [...] muss man nicht gucken“ (sch7, F37). In diesen Äußerungen wird deutlich, dass die normativen Vorgaben Orientierung geben, aber nicht handlungsentscheidend sind. Ausschlaggebend ist die eigene Entscheidung, die grundsätzlich gefällt wird oder aus Erfahrungen rührt.

Frage 38 „Bekommst du als Erwachsener Taschengeld?“ prüft die Wahrnehmung der eigenen Geschäftstüchtigkeit in begrenzten Bereichen durch die Schülerinnen und Schüler sowie eine selbstbestimmte Ressourcenverwendung. Ebenso können die Antworten Hinweise auf Absprachen innerhalb der Familie geben bezüglich Höhe und Verwendung von Taschengeld sowie im Falle der ehemaligen Schülerinnen und Schüler die Ver-

wendung des Gehalts. Die Frage wurde in 32 Interviews gestellt.¹⁸⁶ Ein Schüler gab auf die Frage keine Antwort (sch18). 31 Schülerinnen und Schüler antworten, dass sie Taschengeld erhalten. Zwei Schülerinnen und Schüler führen aus, dass dies so ist, weil sie noch zu Hause leben (sch10, 11), wobei Schüler 10 (F38) formuliert:

„Ja, wenn man noch zu Hause wohnt schon. Wenn man in ‘ne Wohngruppe wohnt auch, und wenn man alleine wohnt, muss man sein Taschengeld sich selber machen.“

Einige Schülerinnen und Schüler benennen die Summe ihres Taschengeldes (9 Nennungen) und die regelmäßige Ausgabefrequenz, wobei diese zwischen „Montags, Mittwoch, Freitag“ (sch34, F38) und einmal „in der Woche“ (sch35, F38) oder „im Monat“ (sch28, F38) variiert. Ein Schüler betont, dass er, wenn er erwachsen ist, mehr Taschengeld erhält: „Je älter ich werde, umso mehr Taschengeld kriege ich.“ (sch5, F38) Drei Schüler sagen, dass die Ausgabe ihres Taschengeldes an Bedingungen geknüpft ist, wie Mithilfe im Haushalt (Zitat A) oder die Einhaltung von Geboten (Zitat B) durch die Eltern:

(A) „Ja, manchmal von meinen Eltern, also 2 Euro oder 3 oder 5 Euro. Kommt drauf an was ich jetzt gemacht habe. Müll runter für meine Schwester oder ob ich Kisten wegtrage oder zur Post gehe oder Glas wegbringe. Und wenn ich mal viel gemacht habe, dann kriege ich auch mal 20 Euro“ (sch6, F38).

(B) „Aber diese Woche kriege ich nicht. Weil ich hab geraucht.“ (sch24, F38).

Ein Schüler sagt, dass er „ab und zu“ Taschengeld in variabler Größe erhält (sch7, F38). Einige Befragte sagen, von wem sie das Taschengeld erhalten. Neben den Eltern werden weitere Verwandte wie die „Oma“ (sch29, F38) oder „Tante“ (sch1, F38) genannt, wobei unwahrscheinlich ist, dass es sich dann um einen regelmäßigen Betrag zur freien Verfügung handelt.

Deutlich wird in den Antworten, dass fast keine Schülerin und kein Schüler Anstoß an dem Begriff ‚Taschengeld‘ nimmt, obwohl dieser eher dem Kinder- und Jugendalter zugeschrieben wird. Am ehesten sind die Antworten von Schüler/in 10 und 11 so zu verstehen, dass Taschengeld eine gewisse situationsabhängige Zuordnung beinhaltet, nämlich die, zu Hause zu wohnen. Wenn man dann erwachsen ist, „muss man sein Taschengeld sich selber machen“ (sch10, F38), d.h. seine finanziellen Angelegenheiten dergestalt aufteilen, dass man sich einen Teil zur freien Verfügung einteilt. Auch die Ehemaligen, von denen sechs berufstätig sind, beantworten die Frage wie das Gros der Schülerinnen und Schüler. Hier wird deutlich, dass alle jungen Erwachsenen beim Umgang mit Geld strukturierende Hilfe durch ihre Eltern und Betreuer erhalten. Unklar ist, wie die Taschengeldhöhe zusammengesetzt wird oder woran sie gemessen wird. Lediglich ein Schüler sagt, dass die Höhe mit dem Alter zu nimmt (sch5). Hier scheint es annähernd keine Absprachen zwischen Eltern und jungen Erwachsenen zu geben, die die Höhe des Geldes betrifft. Eher wird die Verwendung des Geldes besprochen, die Schülerinnen und Schüler kaufen sich davon ein „Bravo“ Heft (sch33, F38), „Eis“ (sch22, F38) oder „Eistee, Süßigkeiten“ (sch34, F38). Lediglich eine explizierte Absprache bezüglich Höhe und Verwendungszweck des Taschengeldes wurde mit einem Schüler innerhalb einer Wohngruppe durchgeführt. Hinweise auf eine geschlechtsspezifische Handhabung der Taschengeldregelung sind nicht zu finden. Ein Hinweis, dass die Höhe und Frequenz der Taschengeldausgabe mit dem zunehmenden Behinderungsgrad korreliert, in dem Sinne, dass Personen mit schwerem Behinderungsgrad häufiger und weniger Geld zugewiesen bekommen, da hier die Planungskompetenz nicht ausgeprägt ist, ist lediglich im Vergleich der in Wohngruppen lebenden Schülerinnen und Schüler zu finden.

¹⁸⁶ Sch1 bis 22, 24, 25, 27 bis 31, 33, 34, 35

Die Frage 39 mit der Formulierung „Darfst du in deiner Freizeit als Erwachsener mehr tun?“ überprüft die Wahrnehmung der Veränderung der Freizeitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihr Erwachsenenstatus. Die Antworten können Hinweise auf die wahrgenommenen Optionen für das eigene Verhalten bieten. Frage 39 wurde in 26 Interviews gestellt.¹⁸⁷ Zwei Schülerinnen und Schüler antworten mit ‚weiß nicht‘ (sch22, 28). Drei Schülerinnen und Schüler können keine oder keine wesentlichen Veränderung wahrnehmen bzw. erwarten keine wesentlichen Veränderung (sch7, 10, 12). Das Gros der Schülerschaft bejaht die Frage (21 von 26). Als wahrgenommene Veränderung werden vorrangig vermehrte Handlungsoptionen genannt, die durch die Eltern erlaubt werden, wie „länger draußen bleiben“ (sch11, F39) oder „alleine raus“ (sch25, F39) mit acht Nennungen. Dann folgen „alleine“ (sch6, F39) oder „später“ (sch20, F39) ins Kino gehen und mit „Freunden treffen“ (sch16, F39) mit jeweils drei Nennungen und einzelne Nennungen wie „in die Diskothek gehen, die ab 18 ist“ (sch13, F39), „länger aufbleiben“ (sch21, F39) oder größere Anschaffungen tätigen, weil man nun „Arbeitsgeld“ (sch30, F39) erhält. Bei den individuellen vereinsunabhängigen Freizeitaktivitäten ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen. Bei der Aktivität ‚Freunde treffen‘ überwiegen junge Frauen, bei sportlichen Aktivitäten junge Männer. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Schulkameraden als ihre Freunde nennen, sind eher männliche Schüler mit mittelschwerem und schwerem Behinderungsgrad vertreten. Mögliche Gründe hierfür können zum einen in der Kompetenzstruktur der Schülerschaft liegen, die aufgrund einer geringen selbständigen Mobilität, Organisation und Planung Unterstützung für die Freundschaftspflege benötigt. Zum anderen kann die erhöhte männliche Präsenz in dieser Gruppe auch auf sozialisationsbedingte Gründe zurückzuführen sein, da jungen Frauen eher soziale Kompetenzen wie kommunikative und interaktive Kompetenzen zugeschrieben werden.

Zusammenfassung

Das Gros der Schülerinnen und Schüler nennt als erweiterte erwachsenenorientierte Handlungsoptionen im Freizeitbereich vorrangig selbstbestimmte Entscheidung über Aktivitäten, die vormals durch Eltern erlaubt wurden wie länger draußen bleiben. An Bedingungen geknüpfte Aktivitäten wie ein Discothekenbesuch werden nur marginal genannt. Die häufigsten Freizeitaktivitäten sind individuelle Tätigkeiten wie Fernsehgucken und Musikhören. Bei der Aktivität ‚Freunde treffen‘ überwiegen junge Frauen, bei sportlichen Aktivitäten junge Männer. Für Freizeitaktivitäten werden in fast allen Fällen Institutionen der Behindertenhilfe oder spezielle Vereinsgruppen für Menschen mit Behinderungen aufgesucht. Urlaubsreisen werden mit der Familie, selbständige Reisen mit Anbietern der Behindertenhilfe durchgeführt. Schülerinnen und Schüler mit mittelschwerem oder schwerem Behinderungsgrad nehmen vielfältige Freizeitaktivitäten wahr, wenn sie von Familie, Betreuern oder durch Einrichtungen unterstützt werden. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler hat keine Freunde, zwei Drittel benennt Freunde in der Schule, Arbeit, Wohngruppe. Schulfreundschaften werden nur dann im privaten Bereich gepflegt, wenn Eltern ihre Kinder unterstützen oder diese selbständig mobil sind. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat ausschließlich Freunde in der Schule. In dieser Gruppe überwiegen deutlich die jungen Männer sowie Schülerinnen und Schüler mit mittelschweren und schweren Behinderungsgrad. Die Freundschaftspflege in der Schule ist beschränkt, die Vielfalt der gemeinsamen Aktivitäten bei der Freundschaftspflege außerhalb der Schule größer. Die Schule ist für die Schülerschaft ein wichtiges Umfeld, um Freundschaften aufzubauen oder überhaupt Freundschaften zu pflegen. Für knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist sie der ausschließliche Ort. Allen Schülerinnen und Schülern ist bekannt, dass bestimmte Freizeitaktivitäten an das Alter gebunden sind, wie der Filmkonsum. Auch erkennen sie Gründe für die Sinnhaftigkeit dieser gesetzlichen Regelung. Ein Achtel bemerkt, dass man im Zuge der Volljährigkeit mehr darf, jedoch frei entscheiden kann, ob man dies auch will. Es wird deutlich,

¹⁸⁷ Sch1 bis 16, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 34, 35

dass die normativen Vorgaben Orientierung geben, aber nicht handlungsentscheidend sind. Ausschlaggebend ist die eigene Entscheidung, die grundsätzlich gefällt wird oder aus eigener Erfahrung rührt. Alle jungen Erwachsenen erhalten beim Umgang mit Geld strukturierende Hilfe durch ihre Eltern und Betreuer, wobei Absprachen eher bezüglich Verwendung, denn Höhe des Taschengeld Budgets erfolgen. Junge Erwachsene, die in Wohngruppen leben, berichten von detaillierten Absprachen.

3.3.1.1.3.3 Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität

Das zweithäufigste individuelle Zukunftsziel ist dem Bereich ‚Partnerschaft/Ehe/Kinder‘ zuzuordnen (17 Nennungen, s. Frage 5 Zukunftswünsche). Damit wird deutlich, dass das Thema Partnerschaft/Ehe/eigene Kinder gleich nach dem Thema Arbeit für die Zukunftsgestaltung der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einnimmt. Die subjektive Bedeutung zentraler Ereignisse des Erwachsenwerdens für die Schülerinnen und Schüler wie das Eingehen einer festen Partnerschaft wird in der Frage 28 geprüft. Die Frage 28e „Was bedeutet eine feste Freundin/einen festen Freund haben für dich?“ wurde in 32 Interviews gestellt.¹⁸⁸ Ein Schüler gab keine Antwort (sch23), ein Schüler antwortete mit ‚Weiß nicht‘ (sch5). Fünf Schüler beantworten die Frage im Sinne einer guten Freundschaft. Dabei bezeichnet ein Schüler seinen Vater als seinen Freund. Alle weiteren Antworten beziehen sich auf feste Partnerschaften mit dem jeweils anderen Geschlecht (28 von 32). Gleichgeschlechtliche Partnerschaften wurden nicht genannt. Kennzeichnend für eine feste Partnerschaft sind für die Schülerinnen und Schüler die in Tabelle 9 aufgeführten Merkmale:

Tabelle 9: Merkmale einer festen Partnerschaft genannt von Schüler/innen

Merkmals	Ankerbeispiel
Zuneigung (7)*	„Einen Freund gern zu haben. Lieb zu haben“ (sch12, F28e)
Treue (5)	„Das bedeutet, der bleibt immer bei dir“ (sch24, F28e),
Kommunikation (4)	„Dass man reden kann so“ (sch27, F28e)
Gemeinsame Aktivitäten (4)	„Viel unternehmen“ (sch14, F28e)
Körperliche Nähe (2)	„rumknutschen“ (sch11, F28e)
Großzügigkeit (2)	„Da muss man [...] seiner Freundin viel ausgeben.“ (sch14, F28e)
Unterstützung (1)	„Mit den kann man immer alle Probleme lösen“ (sch9, F28e)
Schutz (1)	„Ja, sie in Schutz nehmen, eben“ (sch13, F28e)
Attraktivität (1)	„schlank sein muss sie sein und sportlich“ (sch6, F28e)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Eine Verlobung/Heirat wird optional gesehen. Als Ankerbeispiel gilt hier: „Und wenn das irgendwann mal wichtig ist, braucht man nicht, kann man verloben also“ (sch14, F28e). Ein Schüler sieht eine Heirat als zwangsläufige Folge einer Partnerschaft (sch19, F28e). Das Kennenlernen der Schwiegermutter wird empfohlen (sch14). Sechs Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie eine feste Partnerschaft aktuell pflegen oder schon einmal eingegangen sind.

Der geblockte Fragenkomplex zum Thema Partnerschaft/Ehe/Kinder wird mit Frage 40 eingeleitet. Hier wird mit der Formulierung: „Ab wann hat man eine feste Freundin / einen festen Freund?“ ermittelt, welche Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler eine feste Partnerschaft begründen. Neben der sexuellen Reife gilt für das Eingehen einer festen Partnerschaft auch eine psychische Reife, die durch eine Zunahme von Empathie, Rücksichtnahme, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie der Einschätzung der eigenen

¹⁸⁸ Sch4 bis 35

Gefühle gekennzeichnet ist. Die Frage wurde in 33 Interviews gestellt¹⁸⁹, ein Schüler antwortete mit ‚weiß nicht‘ (sch22). Gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler beantwortet die Frage damit, dass Zuneigung und Liebe zwischen den Personen Bedingung ist (14 von 33), man ist „verliebt“ (sch8, F40), hat jemanden „sehr gerne“ (sch9, F40), man ist ein „Liebespaar“ (sch31, F40) oder hat einen festen Partner, „wenn man sein Gefühl innerlich hat“ (sch16, F40) oder „wenn die beiden sich gut verstehen“ (sch1, F40). Darunter wird in fünf Fällen ergänzt, dass eine Kommunikation darüber notwendig ist, ob man sich als feste Partnerschaft versteht, wie die folgenden zwei Zitate zeigen:

„Und ob man die mag oder nicht mag, dann muss man die erst mal ansprechen. Wie es ist. Sonst bringt das nichts. (sch6, F40)

„Ja manchmal denke ich das und manchmal nicht. Ja, dann rede ich einfach mit dem Mädels drüber. Ist das so, oder ist das nicht so.“ (sch13, F40)

Ein weiteres Drittel nimmt in seinen Antworten Bezug auf das Alter, man hat demnach eine feste Beziehung, „wenn man ja erwachsen ist“ (sch2, F40), „Ja, ab 18.“ (sch13, F40) oder „Wenn man so 22 Jahre alt ist.“ (sch5, F40). Hierbei sind zwei Nennungen zu finden, die dem Alter keine Bedeutung zumessen: „Pff, seit jedem Alter.“ (sch15, F40 sowie sch11) Lediglich ein Schüler begründet seine Antwort mit dem Bezug zum Alter damit, dass durch das Alter auch gewisse Bedingungen geschaffen wurden, wie die eigene Wohnung und der gemeinsame Haushalt (sch5). Alle weiteren Altersangaben werden nicht weiter begründet. Zwei Schüler nennen die Dauer einer Beziehung als Indiz für eine feste Partnerschaft, wie Schüler 10, der sagt: „Wenn man mit der mehr als nur 3 Monate zusammen sind so.“ (F40) Ein Schüler bemerkt, dass die Suche nach einer festen Partnerschaft nicht einfach ist: „Da muss man erst mal suchen. Leicht kann man nicht finden.“ (sch24, F40)

Aktivitäten, die man mit einer festen Partnerschaft verbindet, werden in Frage 41 mit der Formulierung „Was machst du mit deiner festen Freundin/deinem festen Freund? Was würdest du gerne mit deiner/m festen Freund/in machen?“ ermittelt. Diese Frage überprüft den individuellen Wissensbestand bezüglich der Handlungsoptionen sowie eine Ausbildung individueller Moralvorstellungen als Ausdruck psychischer Reife. Ebenso können die Antworten Hinweise liefern auf die Identifikation sozialer Orientierungspunkte als Referenz für das Handeln in sozialen Situationen. Die Frage wurde in 34 Interviews gestellt.¹⁹⁰ Alle Schülerinnen und Schüler gaben auf die Frage eine Antwort.

Insgesamt wurden 69 Aktivitäten genannt, geordnet nach Häufigkeit der Nennung wurde nach ‚draußen gehen‘ oder ‚spazieren gehen‘ (11)¹⁹¹, ins Kino gehen (10), Kuschn/Schnusen/Küssen (9), Essen gehen (6), sich treffen oder in die Disco gehen (jeweils 5), miteinander reden und gemeinsam in den Urlaub fahren (jeweils 3), Fußball spielen, Schwimmen gehen, Tanzen, Spielen, Einkaufen und Haushalt führen (jeweils 2) sowie Fahrrad fahren, Musik hören, Go-Kart fahren, ins Theater gehen und Zusammen ziehen (jeweils 1). Geschlechtsspezifische Schwerpunkte sind nicht auszumachen. Zwei Nennungen werden geäußert zum Ort, an dem man seinen festen Partner kennenlernt, nämlich einmal im „Internet“ (sch8, F41) und in einer Wohneinrichtung für Menschen mit Behinderungen (sch6, F41). Bezüglich einer körperlichen Sexualität wird festgestellt, dass auf einen selbstbestimmten Umgang geachtet wird: „Fragen, ob man abknutschen darf“ (sch31, F41 sowie sch10, 11, 16). Zudem werden adäquate Orte von körperlicher Sexualität genannt:

¹⁸⁹ Sch1 bis 22, 24, 25, 27 bis 35

¹⁹⁰ Sch1 bis 22, 24 bis 35

¹⁹¹ Die Zahl in der Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

„[...] inne Schule lassen wir das Schmusen und Immer-näher-kommen sein, da sind dann die Lehrer dazwischen, da hat [Name] dann Angst, dass sie irgendwann einen drauf kriegt. Und zu Hause können wir das machen. Da sind wir privat unter uns.“ (sch10, F41)

Die Fragen 42 und 43 ermitteln den individuellen Heirats- und Kinderwunsch. Die Fragen überprüfen damit auch den jeweiligen Wissensstand bezüglich normativer Vorgaben. Eine Heirat gilt als einschneidendes Ereignis mit rechtlichen Konsequenzen, hier gilt es eigene Handlungsoptionen einzuschätzen.

Frage 42 „Möchtest du mal heiraten?“ wurde in allen Interviews gestellt und von allen beantwortet. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler möchte später heiraten (26 von 40). Ein Viertel der Schülerschaft möchte später nicht heiraten (10 von 40), hierunter äußert ein Schüler, dass dies seine Eltern verbieten: „Mama und Papa gesagt, nein.“ (sch26, F42) Vier Äußerungen sind der Kategorie ‚vielleicht‘ zuzuordnen, da neben dem eigenen Heiratswunsch, der der Partnerin abzuwarten ist. Als Ankerbeispiel gilt so:

„Das ist noch nicht raus.

F: Wovon hängt das ab?

Hängt doch von das Mädchen ab. Ob die heiraten will oder nicht.“ (sch6, F42)

Das Geschlechterverhältnis ist bei den Schülerinnen und Schüler ‚mit‘, ‚vielleicht mit‘ und ‚ohne‘ Heiratswunsch gemessen an der gesamten Untersuchungsgruppe ausgeglichen. Auffälligkeiten ergeben sich bezüglich des Grades der Behinderung. In der Gruppe der Heiratswilligen befinden sich im Verhältnis mehr Schülerinnen und Schüler mit entweder leichtem und schwerem Behinderungsgrad, in der Gruppe der Vielleicht-Heiratswilligen finden sich mehr Schülerinnen und Schüler mit mittelschwerem Behinderungsgrad und in der Gruppe der Nicht-Heiratswilligen befinden sich weniger Schülerinnen und Schüler mit einem leichten Behinderungsgrad.¹⁹²

Gründe für das Heiraten werden insgesamt 15 Mal genannt, allen voran Liebe (7)¹⁹³. Das Ankerbeispiel lautet hier: „Liebe schön. Immer gute Stimmung“ (sch38, F42). Ebenso möchten die jungen Erwachsenen eine Hochzeitsfeier durchführen (3), das Beispiel ist: „Also das finde ich schon wichtig. So in Weiß heiraten“ (sch11, F42). Als weiterer Grund wird die Familiengründung angegeben (3) mit dem Ankerbeispiel:

„Weil man da noch mehr Grund hart zu arbeiten und dann, dann muss man seine Frau oder seine Familie noch mal ernähren.“ (sch10, F42)

Gegen das Heiraten werden sechs Gründe genannt, wie eine einseitige Haushaltsführung: „Da musst du immer Kochen und so, da musst du immer spülen. Hmhh. Nee nee“ (sch8, F42). Ebenso werden die finanzielle Verantwortung im Falle einer Trennung sowie Schwierigkeit einer selbständigen Haushaltsführung in den folgenden zwei Zitaten als Gründe gegen das Heiraten genannt:

„Erstens musst du dann hinterher Schulden bezahlen. Du musst ja Geld bezahlen, angenommen, wenn du in Trennung bist, willst du dich scheiden lassen, da gibt das Geld. Deshalb will ich lieber nicht.“ (sch14, F42)

„Nein. Weil das schwierig ist. Ja, zum Beispiel eigene Möbel zu besorgen, zu kaufen. Dann weiß ich nicht wie teuer und mit dem Bestellen und alles. Wird schwierig mit die Möbelgeschäfte. Hätte ich ein Problem mit dem Lesen. Ja, lesen Sie sich das mal durch. Oder unterschreiben Sie das. Da hätte ich ein Problem. Schwierig.“ (sch30, F42)

¹⁹² Stichprobe: 1/2/1, Heiratswillige: 1/1/1, Vielleicht: 0/4/0, Nicht: 1/5/3

¹⁹³ Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

Normative Vorgaben, ab wann man heiraten darf, werden marginal genannt. Lediglich eine Schülerin thematisiert einen normativen Aspekt für den Heiratswunsch, nämlich den, ein erwachsenes Alter erreicht zu haben: „Wenn ich groß bin, darf ich heiraten.“ (sch1, F42)

Frage 43 „Möchtest du mal Kinder haben?“ wurde in 35 Interviews gestellt und von allen beantwortet.¹⁹⁴ Eine junge Frau hat sich diesbezüglich noch nicht entschieden (sch3). Annähernd zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler äußert einen Kinderwunsch (23 von 35). Einige nennen die Anzahl der Kinder: Diese schwankt von einem Kind, über „Ich will zwei Kinder.“ (sch20, F43) bis hin zu „mindestens 4“ (sch5, F43). Drei Schülerinnen und Schüler bemerken, dass sie ihren Kinderwunsch jetzt „noch nicht“ (sch33, F43) sondern erst „später“ (sch24, F43) umsetzen möchten. Für zwei Schüler ist der Kinderwunsch an Bedingungen geknüpft, wie die Beteiligung der Frau („Wenn die Frau das Windel wechseln über nimmt, dann schon“, sch10, F43) oder der Auszug aus einer Wohngruppe einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung:

„Also, aus [Name Einrichtung der Behindertenhilfe] raus, eigene Wohnung, dass du eigene Miete zahlen kannst. Wasser und Strom und eigenes Essen bezahlen musst. So. Ein Kind gehört dann dazu.“ (sch14, F43)

In vier Fällen besteht ein Kinderwunsch¹⁹⁵, in jeweils zwei Fällen stehen die körperlichen Bedingungen oder ein Verbot der Eltern einer Umsetzung des individuellen Kinderwunsches entgegen, wie folgendes Zitat verdeutlichen:

„Ja, ich würde schon ganz gerne Kinder haben, aber ich darf keine kriegen. Wegen meinem Herzfehler und wegen meiner Wirbelsäule.

F: Wer hat das gesagt?

Der Arzt. Aber meine Eltern möchte das aber auch nicht so ganz wirklich haben. Dass ich Kinder kriege, weil die meinen, dass ich damit überfordert bin. Wenn das dann weint, oder so. Aber ich würde das glaube ich schon auch schaffen, wenn ich das so meine. Also ich würde es auch schaffen, denke ich.“ (sch11, F43)

Elf Schülerinnen und Schüler äußern eine ablehnende Meinung zum Kinderwunsch. Fünf von ihnen begründen dies damit, dass Kinder „anstrengend“ (sch6, F43) sind sowie „stressig und nerven“ (sch9, F43). Als weitere Gründe werden die unklare Betreuungssituation (Zitat A), die Vererbung der eigenen körperlichen Krankheit (Zitat B) und eine Überforderung als Eltern sowie mangelnde erzieherische Unterstützungsmöglichkeit (Zitat C) angegeben:

(A) „Wenn man arbeiten geht, weiß man nicht, wo man das Baby lassen soll. Das kann ja hier nicht alleine bleiben.“ (sch30)

(B) „Weil ich von Geburt an Herzfehler krank bin und die können das auch kriegen.“ (sch16, F43)

(C) „Nö. Ja, weil das ist zu viel Verantwortung. Ja, man kann auch heiraten und so glücklich sein wie es ist.

F: Und wenn ihr Kinder habt, dann ist das zu viel Verantwortung?

Ja, dann haben wir so viel zu tun. Ja, zum Beispiel wickeln und lernen beibringen, das kann ich ja nicht so gut. Lesen und Schreiben und Rechnen beibringen.“ (sch13, F43)

Bezüglich der geschlechtsspezifischen Verteilung ist festzustellen, dass deutlich mehr junge Männer einen Kinderwunsch ausdrücken mit einem Verhältnis von 3:1, in der Untersuchungsgruppe 2:1. In der Gruppe ohne Kinderwunsch überwiegen im Geschlechterverhältnis leicht die jungen Frauen.¹⁹⁶ Junge Menschen mit

¹⁹⁴ Sch1 bis 35

¹⁹⁵ Sch1, 11, 29, 33

¹⁹⁶ Stichprobe 2m:1w, Kinderwunsch: 3:1, ohne Kinderwunsch 1,7:1.

leichtem Behinderungsgrad sind in der Gruppe mit Kinderwunsch eher zu finden, in der Gruppe ohne Kinderwunsch finden sich verstärkt junge Menschen mit mittelschwerem Behinderungsgrad.¹⁹⁷

Die Frage nach dem Wissen über Verhütungsmöglichkeiten schließt diesen Fragenkomplex ab. Empfängnisverhütung wird als Indikator für Selbstbestimmung im sexuellen Bereich verstanden. Die Frage 44 „Was machst du, damit du keine Kinder kriegst?“ wurde in 33 Interviews gestellt¹⁹⁸ und von allen Schülerinnen und Schülern beantwortet. Knapp mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sind bezüglich Verhütungsmethoden nicht informiert (17 von 33). Knapp weniger als die Hälfte sind informiert (16 von 33), davon jedoch nur die Hälfte umfassend (8 von 33), indem sie sowohl für Männer als auch für Frauen mindestens ein Verhütungsmittel nennen können. Als Ankerbeispiel gilt hier: „Verhüten. Für Jungs gibt’s Kondom. Für Mädchen die Pille“ (sch15, F44). In drei Äußerungen werden Hinweise geliefert, wer die Aufklärung durchgeführt hat, in einem Fall die „Mutter“ (sch14, F43), die „Lehrer“ (sch6, F43) und das Jugendmagazin „Bravo“ (sch20, F43). Die Schülerinnen und Schüler, die nicht informiert sind, beantworten die Frage entweder mit ‚weiß nicht‘ (12) oder mit Äußerungen (5), die darauf schließen lassen, dass sie nicht hinreichend informiert sind. Folgende Antworten wurden als ‚nicht-informiert‘ kategorisiert:

„Dann muss man nicht zusammen schlafen sondern woanders Zimmer. Couch zum Beispiel oder Matratze.“ (sch24, F44 sowie sch5, 22)

„Sich ja sogar Kinder von der Frau abtreiben lässt.

F: Was kann man noch machen, damit eine Frau keine Kinder kriegt?

Ich muss ja sogar einmal im Monat zum Frauenarzt gehen.“ (sch2, F44)

Obwohl im ersten Zitat nicht völlig ausgeschlossen ist, dass der Schüler weitere Verhütungsmethoden als die Enthaltensamkeit kennt, so kann doch von keinem ausreichenden Kenntnisstand ausgegangen werden. In diesem Falle wäre von einer Antwort „darf ich, aber will ich nicht“ auszugehen, wie schon mehrfach in Interviews genannt. Im zweiten Fall ist ebenfalls offensichtlich, dass durch eine Abtreibung eine Frau keine Kinder bekommt. Auf Nachfrage wird ‚zum Frauenarzt gehen‘ als Verhütungsmethode genannt. Auch der Gang zum Frauenarzt ist in diesem Zusammenhang natürlich inhaltlich richtig, dennoch wird explizit keine Verhütungsmethode genannt und damit kann von keinem ausreichenden Kenntnisstand ausgegangen werden. Die Drei-Monats-Spritze steht als Verhütungsmethode bereit, wenn die selbstverantwortliche Einnahme der Pille nicht gewährleistet werden kann. Zwei junge Frauen sind hierzu unterschiedlich umfassend, aber in beiden Fällen nicht hinreichend informiert:

„Zum Frauenarzt gehen. Ich habe schon einmal beim Frauenarzt gesessen. Und dann kriege ich eine Spritze.

F: Was nimmt denn deine Schwester, damit sie keine Kinder bekommt?

Die Pille.

F: Warum nimmst du nicht die Pille?

Nee.

F: Warum nicht?

Weil ich noch keinen Freund habe.“ (sch8, F44)

„Nehme ich eine Babypille.

F: Nimmst du die jetzt schon oder erst wenn du einen festen Freund hast?

Ja, die nehme ich jetzt schon. Sonst muss ich zum Doktor gehen und der verdonnert mir Spritzen. Und das geht nicht.

F: Das verstehe ich nicht.

¹⁹⁷ Stichprobe I/m/s 1/2/1, Kinderwunsch 1,6:2:1, ohne Kinderwunsch 2:8:1

¹⁹⁸ Sch1 bis 22, 24, 25, 27 bis 35

Sonst renne ich da jeden Tag hin und kriege solche Hormonspritzen. Das will ich nicht. Deswegen nehme ich die Pille.“ (sch9, F44)

Ob der Einfluss der Eltern hier für die Entscheidung über die anzuwendende Verhütungsmethode maßgeblich ist, konnte nicht abschließend geklärt werden. Eine weitere Schülerin formuliert in ihrer Antwort ein fragmentarisches Wissen über Verhütungsmethoden. Erneut wird die Abtreibung als Verhütungsmethode genannt. Die Verwendung einer Anti-Baby-Pille wird beschrieben, jedoch der Begriff nicht genannt. Das Zitat lautet:

„Tabletten.

F: Was denn für Tabletten?

Hm. Weiß ich nicht.

F: Stell dir mal vor, du hast jetzt schon zwei Kinder und möchtest nicht mehr Kinder, was machst du dann?

Eine Abtreibung.

F: Und was meinstest du mit den Tabletten?

Dass ich die nehme und dann die nicht kriege, die Kinder.

F: Also so etwas gibt es auch? Tabletten, damit man keine Kinder kriegt?

Hmhm. [Ja]

F: Nimmst du die jetzt auch schon die Tabletten?

Nein.

F: Ab wann möchtest du die nehmen?

Wenn ich mit einem Freund zusammen schmuse. Aber kann natürlich passieren, wenn ich die nicht nehme, dass ich den dann trotzdem kriege, das Kind.

F: Also die muss man dann schon nehmen, die Tabletten?

Müsste man. (lacht)

F: Was heißt das: müsste man?

Müsste man nehmen.“ (sch12, F44)

Das Geschlechterverhältnis ist dahingehend auffällig, dass deutlich mehr junge Frauen als junge Männer über Verhütungsmethoden informiert sind. Das Geschlechterverhältnis in der Gruppe der Nicht-Informierten beträgt beginnend mit den Männern 3:1, in der Gruppe der Informierten beträgt das Verhältnis 1:1, im Verhältnis zur gesamten Untersuchungsgruppe 2:1. Die jungen Frauen sind in dieser ‚informierten‘ Gruppe jedoch nur einseitig über Verhütungsmethoden aufgeklärt, die für sie selber in Frage kommen. Gut und umfassend informiert sind vorrangig junge Männer in einem Verhältnis von 7:1. Zudem sind eher die Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad gut informiert in einem Verhältnis von 1/1/0 und die Schülerinnen und Schüler mit einem schweren Behinderungsgrad nicht informiert in einem Verhältnis von 1/3/2, bei einem Verhältnis von l/m/s von 1/2/1 in der Untersuchungsgruppe.

Die Beschuldungsdauer in der Werkstufe als ein Gesichtspunkt, an dem der schulische Einfluss auf den Kenntnisstand zur Empfängnisverhütung gemessen werden kann, wurde überprüft mit dem Ergebnis, dass die Informiertheit mit der zunehmenden Beschuldungsdauer in der Schule nicht zunimmt. Ein Hinweis ist dahingehend festzustellen, dass Personen in Wohngruppen unabhängig von ihrem Behinderungsgrad über Verhütungsmethoden umfassend informiert sind.¹⁹⁹ Die drei jungen Männer der Stichprobe, die schon in Wohngruppen leben, sind gut bis umfassend informiert. Aufgrund der geringen Anzahl kann jedoch keine allgemeine Aussage dazu gemacht werden.

Zusammenfassung

Das Gros der Schülerinnen und Schüler versteht unter einer festen Partnerschaft eine heterosexuelle Beziehung, die auf Zuneigung, kommunikativen Austausch, Treue, gemeinsamen Aktivitäten sowie körperlicher

¹⁹⁹ Sch14, 31, 34

Nähe fußt. Das Erwachsenenalter wird nicht als Bedingung für eine feste Partnerschaft gesehen. Die Schülerinnen und Schüler nennen vielfältige Aktivitäten in einer festen Partnerschaft, wobei die körperliche Sexualität nur 1/7 der Äußerungen darstellt. Hier steht ein respektvoller, selbstbestimmter und auf Privatsphäre bedachter Umgang miteinander im Vordergrund. Deutlich mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler möchte später heiraten und Kinder bekommen. Kinderwünsche bestehen trotz bedenklicher körperlichen Bedingungen oder Verbote durch Ärzte und Eltern. Als Gründe für eine Heirat werden Liebe, Hochzeitsfeierlichkeit, Familiengründung sowie Verantwortungsübernahme genannt. Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler möchte später nicht heiraten. Knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler äußern eine ablehnende Meinung zum Kinderwunsch und begründen dies mit dem anstrengenden Wesen der Kinder. Nur ein Schüler nennt eine Überforderung als Eltern sowie mangelnde erzieherische Unterstützungsmöglichkeit als Grund. Deutlich mehr junge Männer sowie Schüler mit leichtem Behinderungsgrad äußern einen Kinderwunsch. Leicht mehr junge Frauen sowie Schüler mit mittelschwerem Behinderungsgrad stehen diesem ablehnend gegenüber. Bezüglich des Heiratswunsches ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen. Schülerinnen und Schüler mit leichtem oder schwerem Behinderungsgrad sind eher heiratswillig, diejenigen mit mittelschwerem Behinderungsgrad stehen dem Heiraten eher negativ gegenüber. Normative Vorgaben werden marginal genannt. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sind bezüglich Verhütungsmethoden nicht informiert. Weniger als die Hälfte ist informiert, davon jedoch nur die Hälfte umfassend. Deutlich mehr junge Frauen als junge Männer sind über Verhütungsmethoden informiert, wobei die jungen Frauen vorrangig über Methoden für Frauen aufgeklärt sind. Die gut informierten jungen Männer wissen über Verhütungsmethoden für beide Geschlechter Bescheid. Zudem sind eher Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad gut informiert und mit schwerem Behinderungsgrad eher nicht informiert. Die Besuchsdauer hat damit keinen Einfluss auf die Informiertheit der Schülerinnen und Schüler.

3.3.1.1.3.4 Lebensbereich Wohnen

Nach den individuellen Zukunftszielen befragt wurde der Bereich ‚Wohnen‘ am dritthäufigsten von Schülerinnen und Schülern genannt. Damit wird deutlich, dass das Thema Wohnen gleich nach den Themen Arbeit und Partnerschaft für die Zukunftsgestaltung der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einnimmt. Hierbei wurde vom Gros (10 von 12) das selbständige Wohnen als Zukunftswunsch genannt (s. Frage Zukunftswünsche).

Die subjektive Bedeutung zentraler Ereignisse des Erwachsenwerdens für die Schülerinnen und Schüler wie der Auszug aus dem Elternhaus werden in der Frage 28 geprüft. Die Frage 28c „Was bedeutet von zu Hause ausziehen für dich?“ wurde in 32 Interviews gestellt.²⁰⁰ Ein Schüler gab keine Antwort (sch32), ein Schüler antwortete mit ‚Weiß nicht‘ (sch7). Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (16 von 32)²⁰¹ beschreibt in der Antwort dieses Ereignis eher sachlich. Der Auszug aus dem Elternhaus bedeutet, dass man ‚auszieht‘ (sch17, F28c) und dann ‚alleine wohnt‘ (sch15, F28c), wobei man entweder ‚in eine Wohngruppe‘ (sch19, F28c) oder in eine ‚eigene Wohnung‘ (sch20, F28c) zieht. Drei Schülerinnen und Schüler betonten, dabei nähme die Selbständigkeit und Selbstbestimmung zu, man sei ‚frei‘ (sch10, F28c), stehe ‚auf eigene[n] Beine[n]‘ und kann ‚Dinge alleine entscheiden‘ (sch12, F28c). Aber man müsse auch ‚alles selber machen, einkaufen, Zimmer aufräumen. All sowas machen‘ (sch13, F28c). Ein Schüler hebt dabei die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hervor, Ausziehen bedeute:

²⁰⁰ Sch4 bis 35

²⁰¹ Sch5, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 29, 30, 31, 33, 35

„[...] sich dann weiter fortzubilden [...] erst mal [...] inne Wohngruppe zu ziehen und dann da trainieren, dass man in 'ner eigenen im eigenen Haus wohnen kann und mit Geld und so und Stromrechnung und so Telefonrechnung umzugehen.“ (sch10, F28c)

Neben den sachlichen, beschreibenden Antworten, wurden 15 wertende Antworten gegeben, davon sechs ‚positive‘, fünf ‚negative‘ und vier ‚ambivalente‘ Einschätzungen. Uneingeschränkt positiv sehen diesem Ereignis sechs Schülerinnen und Schüler entgegen²⁰². Als Ankerbeispiel gilt:

„Ja, dann endlich auf beiden Beinen zu stehen, also das ist für mich schon das Wichtige.“ (sch11, F28c)

Uneingeschränkt negativ sehen dies fünf Schülerinnen und Schüler²⁰³. Das Ankerbeispiel für diese Bewertung lautet:

„Da ist man von seinen Eltern weg. Nein. Ich ziehe niemals aus. Ja, meine Eltern wollen das. Aber ich will nicht.

F: Wann wollen die, dass du ausziehst?

Die haben gesagt, wenn ich 18 bin. Das ist doch ein Scherz.“ (sch21, F28c)

Ambivalent äußern sich vier Schülerinnen und Schüler. Sie erkennen die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen oder Notwendigkeit, auszuziehen. Ein Schüler hat den Auszug schon bewältigt, eine weitere Schülerin hat diesen noch vor sich. Als Ankerbeispiele für eine ‚ambivalente‘ Einschätzung gelten:

„Die Trennung war schon bisschen hart, aber ich musste, und ich hab mich trotzdem gefreut. [...]

F: Warum?

Tja. Ich hab mich ein neues Leben überlegt. Angenommen meine Mutter ist jetzt nicht da, die ist dann nicht mehr auf der Welt, dann stehe ich alleine da, nichts zu essen, nichts zu trinken, sonst was.“ (sch14, F28c)

„Da werde ich, da bin ich traurig, immer wenn ich ausziehen würde. Das liegt mir nicht so. Weil meine Familie ist meine... meine Mama, mein Papa und meine Schwester. Will ich nicht verlassen. Aber irgendwann ist es ja soweit. Muss meine eigene Wege gehen. Das ist für mich verdammt schwer. [...] Aber wenn meine Eltern sagen, dass ich muss, dann muss ich drauf hören. Aber irgendwann muss ich raus.“ (sch16, F28c)²⁰⁴

Darüber hinaus wird in zwei Fällen Streit mit den Eltern als möglicher oder als beim Bruder real miterlebter Auszugsgrund angegeben (sch24, 34). Die Schüler, die den Auszug aus dem Elternhaus schon hinter sich haben, äußern sich eher positiv (sch31, sch34) oder ambivalent zu diesem Themenkomplex (sch14).

Der geblockte Fragenkomplex zum Thema Wohnen umfasst fünf Fragen und beginnt mit der Erhebung der aktuellen individuellen Wohnsituation. Frage 45 „Wo wohnst du?“ wurde in 35 Interviews gestellt²⁰⁵ und von allen beantwortet. Bis auf drei Schüler, davon ein ehemaliger Schüler, die in Wohngruppen in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen leben, wohnen alle jungen Menschen noch in den familiären Haushalten. Die Familien bestehen in annähernd allen Fällen aus beiden Elternteilen (32 von 35) sowie Geschwistern (28 von 35), wovon jeweils etwa die Hälfte noch im Haushalt lebt oder schon ausgezogen ist.

Die nächsten beiden Fragen sind Teilaspekte des gleichen Kontextes. Die Frage 46 „Welche Aufgaben in deinem Haushalt/in deiner Wohnung kannst du alleine machen?“ ermittelt die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bei häuslichen Aufgaben sowie die Wahrnehmung von Hilfsangeboten in Frage 47. Die

²⁰² Sch8, 9, 11, 24, 28, 29

²⁰³ Sch4, 21, 22, 23, 25

²⁰⁴ Sowie sch6, 12

²⁰⁵ Sch1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Aufgaben umfassen sowohl manuellen Aufgaben sowie Aufgaben mit hohen kognitiven oder organisatorischen Kompetenzen. Die acht Antwortvorgaben sind: Einkaufen, beim Arzt anrufen, Rechnungen bezahlen, Putzen, Telefonieren, Bügeln, Glühbirne auswechseln, einen Kranken versorgen. Die Frage 46 wurde in 35 Interviews gestellt²⁰⁶ und von allen beantwortet.

Im Ergebnis ist festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler eher angeben, manuelle und ausführende Tätigkeiten wie Einkaufen (27 von 35) oder Putzen (25 von 35) selbständig durchzuführen (s. auch Frage 31: Feste Aufgaben in der Familie). Aufgaben, wie ‚Beim Arzt anrufen‘ (6 von 35), ‚Rechnungen bezahlen‘ (2 von 35) oder ‚einen Kranken versorgen‘ (6 von 35) werden nach Angabe der Schülerinnen und Schüler nicht von ihnen, sondern von den Eltern/Betreuern durchgeführt. Nicht immer wird in den Antworten klar, ob die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe nicht können oder dürfen. Mal antworten die Schülerinnen und Schüler mit „Nein, kann ich nicht.“ (sch4, F46), mal mit „Das machen meine Eltern.“ (sch4, F46) oder „Darf ich nicht.“ (sch7, F46). Dies kann durch die Antworten nicht geklärt werden. Individuelle Abstufungen sind mannigfaltig vorhanden, so stellt Schüler 9 beispielsweise heraus, dass er beim Einkaufen Rechnungen selbständig bezahlt, Überweisungen bei der Bank jedoch die Eltern durchführen. Auf die Teilfrage ‚Rechnungen bezahlen‘ sagt er:

„Das tue ich auch meistens. Aber sonst meine Eltern schriftlich auf Papier. Ich, wenn ich einkaufen gehe.“ (F46)

Auch schätzen Schülerinnen und Schüler ihre Hilfestellung bei der Aufgabe ‚Einen Kranken versorgen‘ individuell ein. Als Ankerbeispiel ist zu nennen:

„Einen Verletzten?

F: Nein, einen Kranken, der zu Hause mit Fieber und Husten im Bett liegt?

Ja könnte ich, tu ich ihm einfachen einen feuchten Lappen geben und auf den Kopf legen.

F: Und Medikamente geben?

Nö, könnte ich nicht. Ich weiß ja nicht, was ich da geben muss. Sagen wir mal nein, aber ich könnte mithelfen, also einen kalten Lappen geben und neben dem Bett sitzen und was zu essen bringen und Getränke. Aber bei der Medizin wäre ich ein bisschen vorsichtig.“ (sch13, F46)

Die Wahrnehmung von Hilfsangeboten wird durch die Frage 47 „Wenn du etwas nicht kannst, wo holst du dir Hilfe?“ erfasst. Die Antworten können Hinweise auf die Reflexion sozialer Einstellungen und Erwartungshaltungen anhand der Hilfsbereitschaft geben. Die Frage wurde in allen Interviews gestellt, zwei Schülerinnen und Schüler gaben keine Antwort (sch18, 36).

Hilfestellung nehmen die Schülerinnen und Schüler in annähernd allen Fällen durch die Eltern (34 von 40) oder Betreuer in Wohngruppen in Anspruch (3 von 40). Ein Schüler drückt treffend aus: „Jetzt noch von Mama und Papa. Dann von dem Betreuer.“ (sch35, F47) Zudem werden familiennahe Personen als Helfer benannt wie Geschwister (3)²⁰⁷, Onkel (2), Oma oder Freundin der Oma (jeweils 1) sowie die „Freundin“ (sch3) oder „Kameraden“ (sch25). Auch „Experten“ (sch5) wie „Mechaniker“ (sch5), „Krankenschwester“ (sch16) oder „Notarzt“ (sch19) werden für spezielle Hilfestellungen genannt. Vereinzelt werden auch technische Hilfsmittel wie ein „Taschenrechner“ (sch2) genannt, um Rechnungen prüfen zu können. In drei Fällen werden „Lehrer“ als hilfestellende Personen angegeben von Schülerinnen und Schüler, die mit UK das Interview bearbeitet haben (sch37, 39, 40).

²⁰⁶ Sch1 bis 35

²⁰⁷ Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

Die Veränderung der individuellen Wohnsituation ist ein zentraler Marker des Erwachsenseins. Die Zunahme des sozialen Status als Wohnungsnehmer hat neben der Zunahme von Kompetenzen auch eine Zunahme an psychischen Kompetenzen zur Folge. Die Frage 48 „Wann sollen Erwachsene von zu Hause ausziehen?“ wurde in 33 Interviews gestellt.²⁰⁸ Ein Schüler gab keine Antwort (sch17), vier Schülerinnen und Schüler antworteten mit ‚weiß nicht‘²⁰⁹. Das Gros der Schülerinnen und Schüler nennt Altersangaben, die dem jungen und mittleren Erwachsenenalter zugeschrieben werden, von 18 bis 30 Jahre (22 von 33) und damit eine normative Kategorie darstellen. Zwei Äußerungen ergänzen zum Alter ausdrücklich eine normative Bewertung, wie ab einem gewissen Alter „geht das“ (sch18, F48) oder wenn man „alt genug [...]“. Wenn man über 18 ist“ (sch9, F48). Ebenfalls werden Selbstbestimmungskriterien von den Schülerinnen und Schüler genannt (8 Nennungen). Die Personen müssen das „selber merken“ (sch9, F48), „das ist denen überlassen“ (sch11, F48), man muss das „selbst entscheiden“ (sch15, F48) und „selbst den Zeitpunkt setzen“ (sch14, F48). Drei Schülerinnen und Schüler ergänzen den individuellen Wunsch als Beweggrund zum Auszug wie „Wenn die keinen Bock mehr haben, zu Hause zu sein.“ (sch35, F48) Weitere Kriterien für einen Auszug werden an finanzielle Bedingungen geknüpft (4 Nennungen) wie die finanzielle Unabhängigkeit: „Aber spätestens wenn man das Geld verdient hat.“ (sch11, F48) In einem Fall wird die Schulentlassung als Zeitpunkt für einen Auszug aus dem Elternhaus genannt (sch19). Drei Schüler ergänzen, dass das Finden einer passenden Einrichtung ebenfalls Bedingung für einen Auszug ist, sie äußern:

„Wenn ich eine Wohngruppe gefunden habe.“ (sch8, F48)

„[...] ob wir in diesen Jahr noch irgendwo einen Platz kriegen, in ‘ner Wohngruppe finden oder im nächsten Jahr, aber angemeldet bin ich ja schon in sämtlichen Wohngruppen.“ (sch10, F48)

Daneben werden Reifekriterien (5 Nennungen) genannt, die einen Auszug aus dem Elternhaus begründen: Man muss „reif genug“ (sch10, F48), „mutig“ (sch14, F48) oder „bereit“ (sch11, F48) für den Auszug aus dem Elternhaus sein. Dies ist der Fall, „Wenn sie sich äußerlich und innerlich erwachsen fühlen.“ (sch10, F48) Dieser Prozess nimmt eine zeitliche Dauer in Anspruch. Als Ankerbeispiele gelten hier:

„Ab 18 sollte man sich langsam mal Gedanken machen, wo man hin will.“ (sch6, F48)

„Ach, das soll man nicht so plötzlich, so schnell machen. Wenn man selber mutig ist und selbst den Zeitpunkt setzt, erwachsen fühlt. Ich habe ja auch sehr lange gebraucht, bis ich erwachsen bin. Selbst entscheiden, und nicht früh ausziehen, also mit 18 schon gar nicht rausgehen, das ist großer Fehler.

F: Aber du bist ja so früh ausgezogen.

Ja mit 19, ich musste ja raus. [...]

F: Ab wann würdest du anderen Jugendlichen einen Tipp geben, wann soll man ausziehen?

Also es ist schon schwer von seinen Eltern zu trennen. Muss man sich erst mal Zeit lassen darüber.

F: Also bis 30?

Nein, nicht bis 30 nicht. Die Eltern werden ja auch älter und älter. Also 23, 24 so.“ (sch14, F48)

Das Verhältnis zu den Eltern wird in drei Fälle als Auszugsgrund thematisiert, in zwei Fällen wird Streit zwischen Eltern und Kindern als Auszugsgrund angegeben, in einem Fall verbieten die Eltern den gewünschten Auszug. Als Ankerbeispiele gelten:

„Wenn die Eltern nerven. Wenn man mit den Eltern Streit hat.“ (sch34, F48)

„Am liebsten schon ausgezogen zu sein. Aber ich darf noch nicht. Aber meine Eltern sagen ich bin noch zu jung zu [mit] 18.“ (sch3, F48)

²⁰⁸ Sch1 bis 22, 24 bis 32, 34, 35

²⁰⁹ sch1, 4, 16, 31

Neun Schülerinnen und Schüler machen einen Unterschied zwischen einer normativen und einer individuellen Aussage.²¹⁰ Sieben von ihnen nennen als normative Entscheidungsgröße eine Altersangabe von 18 bis 30, für die individuelle Entscheidung jedoch ein späteres Alter, eine unspezifische spätere Zeitangabe wie „Das dauert noch bei mir“ (sch9, F48) oder „Hat noch Zeit. Das hat noch Zeit“ (sch27, F48) oder die Tatsache, selber nicht ausziehen zu wollen:

„19 sowas.

F: Und du?

Weiß ich nicht. Ich wohne bei meine Mama und Papa.

F: Wann willst du mal ausziehen?

Nein, ich bleibe zu Hause. Nein, mit meinen Eltern!“ (sch22, F48)

Frage 49 „Mit wem möchtest du später zusammen wohnen?“ ermittelt die Bereitschaft und den Willen zur Veränderung der Wohnsituation als Indikator von Autonomie und wahrgenommenem Handlungsspielraum. Mit einer Beantwortung dieser Frage trifft der Schüler eine bewusste soziale Entscheidung, ggf. auch schon eine Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten. Die Frage wurde in 39 Interviews gestellt.²¹¹ Ein Schüler gab keine Antwort (sch36). Das Zusammenleben mit der festen Partnerin oder dem festen Partner rangiert in den Antworten an vorderster Stelle, insgesamt 21 Schülerinnen und Schüler wünschen sich dieses. Dann folgen das gemeinsame Wohnen in einer Wohngruppe (18 Nennungen), das selbständige Wohnen (6 Nennungen), das Wohnen im Elternhaus (3 Nennungen) sowie eine noch unklare Entscheidungssituation. Somit äußern annähernd alle Schülerinnen und Schüler für ihre zukünftige Wohnsituation eine Form des selbständigen Wohnens außerhalb des Elternhauses (34 von 40). Zehn Schülerinnen und Schüler äußern dabei eine qualitative Entwicklung der zukünftigen Wohnsituation:

„Ja, mit einer Freundin. Aber wenn ich keine hab, dann erst mal allein.“ (sch13, F48)

„Hier wohnen. Wenn ich hier alles kann, gehe ich rüber in die Trainingsgruppe. Dann eigene Wohnung.“ (sch34, F48)

Damit wird deutlich, dass auch Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung eine kontinuierliche Steigerung in Hinblick auf eine Verselbständigung in ihrer individuellen Wohnsituation anstreben. Der Behinderungsgrad korreliert eindeutig mit der gewünschten zukünftigen Wohnform der Schülerinnen und Schüler. Das selbständige Wohnen wünschen ausschließlich, das Zusammenleben mit einer/m festen Partner/in wünschen eher Personen mit leichtem Behinderungsgrad und das Wohnen in einer Wohngemeinschaft wird eher von Personen mit einem mittelschweren und schweren Behinderungsgrad als Wunschoption genannt²¹². Hervorzuheben ist, dass auch Menschen mit schwerem Behinderungsgrad eine Loslösung vom Elternhaus und eine Form des selbständigen Wohnens wünschen. Lediglich ein Schüler mit einer schweren Behinderung wünscht explizit das Zusammenleben mit seinen Eltern, die weiteren Schülerinnen und Schüler dieser Personengruppe wünschen sich jeweils zur Hälfte das Zusammenleben ‚Mit einer/m festen Partner/in‘ oder ‚In einer Wohngemeinschaft‘, wie eine Schülerin über den Talker kommuniziert: „Mit Jugendlichen, in einer WG, aber eigenes Zimmer.“ (sch40, F49) Das Geschlechterverhältnis ist leicht dergestalt verschoben, dass eher junge Frauen in einer Wohngemeinschaft leben möchten und junge Männer eher mit ihrer Partnerin zusammen²¹³. Für das selbständige Wohnen sowie das Wohnen mit den Eltern ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen.

²¹⁰ Sch1, 9, 10, 14, 15, 21, 22, 25, 27, 30, 32

²¹¹ Sch1 bis 30, sch32 bis 40

²¹² Stichprobe 1/2/1, ‚Selbständiges Wohnen‘ 6:0:0, ‚Zusammenleben mit Partner/in‘ 1,4:2:1, ‚In der Wohngruppe leben‘ 3:10:5, ‚Mit Eltern leben‘ 0:2:1

²¹³ Stichprobe m:w 2:1, ‚Zusammenleben mit Partner/in‘ 2,5:1, ‚In einer WG‘ 1,6:1

Zusammenfassung

Annähernd alle Schülerinnen und Schüler äußern, später nicht mehr im Elternhaus leben zu wollen. Dies gilt ebenso für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schwerem Behinderungsgrad. Als gewünschte Optionen werden das Zusammenleben mit der/m festen Partner/in, eine Wohngemeinschaft oder selbständiges Wohnen genannt. Lediglich drei Schülerinnen und Schüler nennen explizit das Zusammenleben mit ihren Eltern als zukünftigen Wunsch. Gut ein Viertel der Schülerinnen und Schüler nennt zudem eine zukünftig angenommene qualitative Steigerung und Weiterentwicklung der Wohnqualität. Der Behinderungsgrad korreliert eindeutig mit der gewünschten Wohnform der Schülerinnen und Schüler. Die angestrebte Selbständigkeit der Wohnform nimmt zu, je leichter der Behinderungsgrad ist. Bezüglich der Ablösung vom Elternhaus bewerten die Schülerinnen und Schüler als positiv die Erhöhung der Selbstbestimmung (frei sein, allein entscheiden) sowie Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (weiterentwickeln). Als negativ bewerten sie die Trennung von ihren Eltern. Sie erkennen die Schwierigkeiten, aber auch die Chance und Notwendigkeit, auszuziehen. Bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, einen Haushalt zu führen, stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass sie einfache manuelle Tätigkeiten selbständig durchführen können und bei anspruchsvollen Aufgaben Hilfe annehmen. Hierzu nehmen sie vornehmlich die Hilfe ihrer Eltern oder Betreuer in Wohngruppen in Anspruch. Zudem werden familiennahe Personen sowie Fachleute als Helfer benannt. Den Zeitpunkt eines Auszuges aus dem Elternhaus sehen die meisten Schülerinnen und Schüler im frühen Erwachsenenalter, d.h. zwischen 18 und 30 Jahren. Die Befragten heben Selbstbestimmungskriterien (selber merken, selbst entscheiden oder selbst den Zeitpunkt setzen) sowie Reifekriterien (reif genug, mutig oder bereit sein) bezüglich der Entscheidung für einen Auszug hervor. Sie machen den Auszug auch von finanziellen Bedingungen oder Kapazitäten in Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen abhängig.

3.3.1.1.3.5 Lebensbereich Schule

Die subjektive Bedeutung zentraler Ereignisse des Erwachsenwerdens für die Schülerinnen und Schüler werden in der Frage 28 geprüft. Der Eintritt in die Werkstufe wird als ein zentrales Ereignis bewertet und mit Frage 28b „Was bedeutet die Werkstufe für dich?“ überprüft. Die Frage wurde in 32 Interviews gestellt.²¹⁴ Vier Schülerinnen und Schüler gaben keine Antwort,²¹⁵ drei antworteten mit „Weiß nicht“ (sch5, 7, 22). Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (20 von 32)²¹⁶ gibt in insgesamt 20 Fundstellen an, dass sie mit dem Eintritt in die Werkstufe eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen sehen, vorrangig im Bereich der Unterrichtsinhalte. Man habe Werkunterricht (6 Nennungen)²¹⁷ sowie Hauswirtschaft und führe das Schülerbetriebspraktikum durch (jeweils sch12, 13, 20). Zudem erschließe man neue Sozialkontakte, in dem man „neue Leute kennenlernt“ (sch16, F28b), was insgesamt fünfmal genannt wurde. Einzelne Nennungen beziehen sich auf andere Lehrkräfte, die man in der Werkstufe erhält, auf weitere Unterrichtsinhalte wie Sport- und Schwimmunterricht oder das Durchführen von Klassenfahrten. Vier Nennungen beziehen sich auf das Verhalten als Werkstufenschüler, der „nett“ (sch6, F28b) sowie „hilfsbereit“ (sch9 und 10, F28b) ist und auf kleinere Schüler „aufpasst“ (sch8, F28b).

Die Schülerinnen und Schüler sehen die Werkstufe zunächst als besondere Schulstufe mit besonderen Unterrichtsinhalten. Durch Explikation wird deutlich, dass die veränderten Handlungsoptionen nicht so umfassend sind wie angenommen, sich meist nur auf das Schülerbetriebspraktikum beziehen und man im Grunde feststellen muss: „Eine Klasse ist das. [...] Die machen den gleichen Unterricht wie wir das machen“ (sch28,

²¹⁴ Sch4 bis 35

²¹⁵ Sch4, 32, 33, 34

²¹⁶ Sch6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 27, 35

²¹⁷ Sch6, 9, 12, 20, 23, 24

F28b), wie ein Werkstufenschüler aussagt. Als Ankerbeispiele für nicht erfüllte Erwartungen an die Werkstufe gelten:

„Cool. Endlich Werkstufe. Was kann man hier machen, lernen kochen, das finde ich gut. Sport, Schwimmen.

F: Was ist neu an der Werkstufe?

Praktikum machen. Werken.“ (sch20, F28b)

„Man wird so aufs Leben vorbereitet.

F: Wie denn?

Ja zum Beispiel, was da alles dazugehört. Was man so macht.

F: Was gehört denn alles dazu?

Zum Beispiel Bügeln, Waschen.

F: Macht ihr das auch?

Nein, machen wir nicht.

F: Aber kommt das noch in der Werkstufe?

Weiß ich nicht, aber das gehört ja dazu.“ (sch13, F28b)

In keiner Äußerung werden unterrichtsmethodische oder pädagogische Veränderungen genannt, die den Eintritt in die Werkstufe markieren. Diese sind damit nicht vorhanden oder werden von der Schülerschaft nicht wahrgenommen.

In der Häufigkeit folgen dann sechs Äußerungen²¹⁸, die zeitliche Aspekte beschreiben, wie dann ist man „Die letzten paar Jahre noch in ‘ne Schule“ (sch10, F28b) und wird „bald entlassen“ (sch11, F28b). Vier Schülerinnen und Schüler geben Antworten²¹⁹, die der Kategorie ‚physisch‘ zugeordnet werden mit Äußerungen, wie „dass man schon groß ist“ (sch15, F28b) oder „da fühlt man sich auch zu den Erwachsenen dazu“ (sch14, F28b).

Ein Augenmerk wurde auf die Antworten der ehemaligen Schülerinnen und Schüler gelegt mit der Annahme, dass diese einen rückblickenden Eindruck von der Werkstufenzeit geben können. Ergebnis ist, dass von sieben ehemaligen Schülerinnen und Schüler drei Schüler keine Antwort geben. Ein Schüler hat deutliche Verständnisschwierigkeiten. Zwei weitere Schüler verbinden mit ‚Werkstufe‘ ihre jetzige Arbeit. Lediglich ein Schüler assoziiert mit dem Wort ‚Werkstufe‘ die Schulzeit, bleibt hier aber in der allgemeinen Formulierung. Kein/e ehemalige/r Schüler/in erinnert für die Werkstufenzeit deutlich wahrnehmbare inhaltliche oder methodische Veränderung.

Der geblockte Fragenkomplex zum Thema Schule umfasst sieben Fragen. Zunächst wird mit Frage 50 „Wer in deiner Klasse ist erwachsen? Warum?“ die Strukturierung der sozialen Umwelt (Klasse) in Hinblick auf den Erwachsenenstatus erfragt. Die Frage wurde in 37 Interviews gestellt.²²⁰ Ein Schüler gab keine Antwort (sch37). Als erwachsene Personen innerhalb der sozialen Umwelt werden vorrangig andere Mitschüler bzw. Arbeitskolleginnen und –kollegen (32 von 37), Lehrer bzw. Gruppenleiter (7 von 37) sowie die eigene Person (2 von 37) oder Zivildienstleistende genannt (1 von 37). Der Erwachsenenstatus wird vorrangig mit dem Alter (13 Nennungen), der Körpergröße (8 Nennungen) und ruhigem, vernünftigem Verhalten (5 Nennungen) begründet. Als weitere Kategorien werden zur Begründung genannt: das eigene Gefühl, erwachsen zu sein sowie die voraussichtliche Schulentlassung (jeweils 3 Nennungen), veränderte Kommunikation, erhöhte Kompetenzen, Teilnahme am Schülerbetriebspraktikum, pubertätsbedingte körperliche Veränderungen, eine feste Partnerschaft und der Auszug aus dem Elternhaus (jeweils einmal).

²¹⁸ Sch10, 11, 14, 24, 27, 35

²¹⁹ Sch12, 14, 15, 19

²²⁰ Bis auf sch29, 31, 33

Frage 51 „Wer in deiner Klasse ist nicht erwachsen? Warum?“ wird vorrangig mit jüngeren Mitschülern beantwortet (19 von 27). Dies wird vorrangig mit dem Alter (11 Nennungen) sowie der Körpergröße und einem unvernünftigen, „kindlichen“ (sch11, F51) Verhalten (jeweils 2 Nennungen) begründet. Zudem werden die körperliche Behinderung von Schülerinnen und Schülern, die im Rollstuhl sitzen sowie andere schwere Einschränkungen als Grund für eine nicht erfolgte Zuschreibung des erwachsenen Status herangezogen. Bei der statusbedingten Einordnung von Mitschülern mit schweren Beeinträchtigungen und hohem Hilfebedarf traten deutliche Verunsicherungen in der Einordnung auf (11 Nennungen). Der Erwachsenenstatus wurde Schülerinnen und Schüler mit schwerem Behinderungsgrad durch ihre Mitschüler ab- oder anerkannt (jeweils 3 Nennungen) oder bleibt unsicher (5 Nennungen). Begründungen für eine Aberkennung des Erwachsenenstatus sind Einschränkungen der individuellen Fähigkeiten in Verbindung mit einem immerwährenden Hilfebedarf, wie „Na, die sitzt im Rollstuhl.“ (sch1, F51) oder „Die kann nicht laufen, nicht sprechen. Die wird ein Leben lang bei der Mama bleiben. Die wird nicht ausziehen. Weil die behindert ist.“ (sch16, F51) Schülerinnen und Schüler, die ihren Mitschülern mit schwerem Behinderungsgrad einen Erwachsenenstatus zuerkennen, sehen in der Behinderung keinen Grund:

„Pff, sind doch alle erwachsen. [...] Ja, die sitzen dann aber zwar im Rollstuhl.“ (sch15, F51)

„Tja, gute Frage. Nee, warte mal. Der [Name], der ist gehbehindert. Auch wenn er im Rollstuhl sitzt, soll man seine erwachsene Zeit nicht kaputt machen. Das sind wohl Erwachsene, sind auch im Rollstuhl.“ (sch14, F51)

„Ja, auf jeden Fall. Nur sie steht dann nicht eben irgendwann mal auf beiden Beinen alleine, sie braucht dann immer Hilfe. Manchmal wäre es einfacher, wenn sie ja und nein sagen könnte.

F: Soll [Name] auch irgendwann mal von zu Hause ausziehen dürfen?

Finde ich auch, dass die irgendwann alleine wohnen kann, also nicht direkt alleine, aber mit Leuten, die ihr dann helfen können. Jeder sollte ein eigenes Wohnrecht haben können.“ (sch11, F51)

Als Ankerzitate für eine unsichere Zuordnung gelten:

„Bei denen kenne ich mich nicht so gut aus.“ (sch10, F51)

„Ja geht so, aber die brauch ja Hilfe, das kann man jetzt ja gar nicht so leicht entscheiden. [...] Sprechen muss die ja dann, bewegen brauch die dann noch.“ (sch2, F51)

„... Schwierig. Wenn die auch mal von zu Hause ausziehen, dann können die ja nicht sprechen. Aha, bei mir fühlt der sich nicht wohl, dann gebe ich den in ein Pflegeheim oder eine Wohneinrichtung. Und da wird die Hilfe benötigt. Und irgendwann sind die dann auch erwachsen, wenn die älter werden. 25 oder noch älter.“ (sch9, F51)

Frage 52 „Müssen die erwachsenen Schüler mehr tun als die anderen?“ erkundet die Wahrnehmung und Einschätzung des Einflusses des sozialen Status auf die Aufgabenverteilung im Klassengeschehen. Die Frage wurde in 26 Interviews gestellt, zwei Schüler gaben keine Antwort (sch17, 18). Die Mehrheit der Schülerschaft sagt (15 von 26), dass „alle gleich“ (sch6, F51) viel in der Klasse machen müssen: „Die werden genauso behandelt wie die anderen.“ (sch13, F52) Einige sagen, dass die erwachsenen Schüler „mehr“ (sch8, F52) tun müssen (7 von 26). Diese Mehrarbeit bezieht sich in zwei Fällen auf körperlich anstrengendere Arbeit, wenn beispielsweise „paar kräftige Leute zu was auszuräumen oder einzuräumen“ (sch10, F52). In zwei Fällen wird eine erhöhte Hilfsbereitschaft von erwachsenen Schülerinnen und Schüler gefordert, wie „Ja. Hilfsbereit sein und sofort helfen.“ (sch9, F52 sowie sch8) Drei Schülerinnen und Schüler beziehen die Mehrarbeit auf neue Unterrichtsinhalte in der Werkstufe wie beispielsweise „Bügeln“ (sch1, F52) oder „Wäschepflege und Hauswirtschaft“ (sch5, F42). Drei Schülerinnen und Schüler bemerken (sch2 und 11), dass Schülerinnen und Schüler mit schwerem Behinderungsgrad berechtigterweise weniger tun müssen: „Von

denen würden wir auch nicht viel erwarten, wenn die das können, ist das ok, und wenn die das nicht können, dann helfen wir denen.“ (sch13, F52)

Möglichkeiten zur Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten (Fragen 53 und 56) und der Aushandlung von Regelsystemen (Frage 54) werden erforscht. Frage 53 „Wenn du deiner Lehrerin sagst: ‚Ich möchte lernen, wie man einen CD-Ständer baut/eine coole Hose näht‘, zeigt sie dir das dann?“ ermittelt die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schüler bei der Bestimmung von Unterrichtsinhalten. Die Frage wurde in 27 Interviews gestellt.²²¹ Drei Schülerinnen und Schüler gaben keine Antwort (sch17, 18, 19). Nach der Analyse der Antworten wird deutlich, dass es kein verbindliches System zur Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten in den befragten Schulklassen gibt. Alle Schülerinnen und Schüler verstehen die Frage dahingehend, dass eine spontane Unterrichtsgestaltung zugunsten ihrer Wünsche angepasst werden soll, wie durch die Äußerungen „Wenn sie [Lehrerin] Zeit hat“ (sch9, F53) oder „Die zeigen dir das nur, wenn du Hilfe brauchst.“ (sch2, F54) deutlich wird. Umsetzung individueller Wünsche im Rahmen von Unterricht oder Hilfestellungen werden durch die Lehrkräfte geleistet, sagen knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (13 von 27). Fünf Befragte sagen, dass dies unter gewissen Bedingungen geschieht, nämlich wenn die Lehrerin Zeit dafür hat (sch14, F53). Sechs Schülerinnen und Schüler sagen, dass eine Mitbestimmung bezüglich Unterrichtsinhalte grundsätzlich nicht möglich ist. Die Ankerbeispiele lauten:

„Wir können uns das jetzt nicht aussuchen.“ (sch10, F53)

„Nein, weil die sowas nicht hat die Lehrerin. Die Lehrerin hat nur zum Lernen Sachen.“ (sch12, F53)

Neben Frage 53 ermittelt Frage 56 „Was möchtest du noch in der Schule lernen?“ die von Schülerinnen und Schüler wahrgenommenen Möglichkeiten zur Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten. Zudem wird überprüft, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung einen fortdauernden Ausbau von Fähigkeiten und damit lebenslanges Lernen wünschen. Auch wird überprüft, ob die Schule als Lernort dafür als relevant wahrgenommen wird. Die Frage wurde in 33 Interview gestellt²²² und von einer hohen Anzahl von Schülerinnen und Schüler nicht oder negativ beantwortet (16 von 33). Vier gaben keine Antwort²²³, sieben antworteten mit ‚weiß nicht‘²²⁴. Fünf antworteten damit, nichts Weiteres lernen zu wollen.²²⁵ Die andere Hälfte der Schülerschaft nennt weitere Lernziele, allen voran die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen (10 Nennungen) wobei die Befragten ihren Fähigkeiten „stärker“ (sch10, F56) ausbilden oder „besser werden“ (sch6, F56) möchten. Dann folgen Hauswirtschaft (4 Nennungen) und Werken (2 Nennungen), Sport, Englisch, Praktikum, „Sachthemen wie Raumfahrt“ (sch39, F56) mit jeweils einer Nennung. Ein Schüler nennt das soziale Ziel „vernünftig bleiben“ (sch24, F56) als sein individuelles Lernziel in der Schule. Lediglich zwei Schülerinnen und Schüler nennen vielfältige Lernziele wie „Alles“ (sch40, F56) oder „Ganz viel“ (sch16, F56). Die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schüler bei Regelsystemen innerhalb der Klasse werden mit Frage 54 „Wer bestimmt, wer Tischdienst hat?“ ermittelt. Die Frage wurde in 30 Interviews gestellt und von allen beantwortet.²²⁶ Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sieht die Regelhoheit bei den Lehrkräften (23 von 30), wie „Die Lehrer, die bestimmen das alles.“ (sch25, F54) In zwei Fällen sind die Betreuer in Wohngruppen gemeint. Nur ein Schüler sieht diese bei den Schülerinnen

²²¹ Sch1 bis 25, 27, 28, 34

²²² Sch1 bis 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 35 bis 40

²²³ Sch3, 17, 18, 38

²²⁴ Sch1, 4, 14, 21, 25, 30, 32

²²⁵ Sowie sch2, 21, 36, 37

²²⁶ Sch1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34

und Schüler (1 von 30). Sechs von ihnen geben eine gemeinsame Regelausgestaltung an (6 von 30), wie beispielsweise: „Wir alle, immer montags“ (sch20, F54). Der Grad der Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler wird dabei unterschiedlich wahrgenommen und beschränkt sich oft nur auf ein ‚Einspruchsrecht‘, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Das bestimmen wir nicht, das bestimmen meistens die Lehrer ja auch. Aber wir können auch manchmal mit die Lehrer da drüber sprechen. Also bestimmen Lehrer und Schüler zusammen, aber meistens müssen die Lehrer schon darüber kümmern.“ (sch14, F54)

Ob die Schule als Kompetenzvermittlung wahrgenommen wird, soll mit Frage 55 „Was ist das Wichtigste, was du in der Schule lernst?“ erhoben werden. Die Antworten geben Hinweise darauf, ob Schule für die Schülerinnen und Schüler als Lernort für Wissensvermittlung und/oder soziale Reife gilt. Die Frage wurde in 35 Interviews gestellt und von allen Schülerinnen und Schüler beantwortet.²²⁷ Die Mehrzahl der Befragten sieht als Hauptaufgabe von Schule die Wissensvermittlung (33 von 35), eine kleine Minderheit sieht die Entwicklung der sozialen Reife als schulisches Aufgabengebiet (4 von 35). Vorrangig werden bezüglich der Wissensvermittlung die Kulturtechniken Lesen (20)²²⁸, Rechnen (15) und Schreiben (8) genannt. Dann folgen Hauswirtschaft (8), Sport (6 Nennungen), und Werken (5 Nennungen). Außerdem genannt werden Fremdsprachen, Informatik (je 2) und Kunst (1). Bezüglich der sozialen Reife wird vernünftiges Verhalten mit zwei Nennungen dargestellt wie „Benehmen“ (sch8, F55) oder „ich flippe nicht mehr so viel aus. Wenn ich direkt so zur Arbeit gegangen wäre, wäre ich rausgeflogen.“ (sch35, F55), zudem angemessene Kommunikation (sch8), Hilfsbereitschaft (sch17) und Selbständigkeit (sch20).

Frage 57 „Freust du dich darauf, aus der Schule entlassen zu werden?“ schließt diesen Fragenkomplex ab. Durch die Frage nach der Schulentlassung wird die emotionale Ladung des Themas ‚Schule‘ ermittelt. Auch werden Hinweise auf eine Einordnung dieses Initiationsrituals durch die Schülerinnen und Schüler erwartet. Frage 57 wurde in 39 Interviews gestellt.²²⁹ Zwei Schülerinnen und Schüler beantworteten die Frage mit ‚weiß nicht‘ (sch7, 18). Etwas weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler freut sich auf die Schulentlassung (16 von 39). Jeweils etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler freut sich nicht (11 von 39) oder äußert sich in der Kategorie ‚Teils so/teils so‘ (10 von 39). Als Gründe für eine positive Einordnung der Schulentlassung gilt mit vier Nennungen die Freude auf den Einstieg ins Berufsleben, wie „Ja, weil ich will endlich arbeiten gehen. Geld verdienen“ (sch24, F57) oder ein selbständiges Leben (sch39). In Einzelnennungen wird Ärger mit den Mitschülern angegeben (sch9) oder dass Schule „langweilig“ ist (sch38, F57). Als Gründe gegen eine Schulentlassung wird ebenfalls in gleicher Häufigkeit der Einstieg ins Berufsleben sowie die Verluste von Freundschaften genannt (jeweils 3 Nennungen). Der Berufseinstieg gilt als „anstrengend“ (sch5, F57) und „schwer“ (sch3, F57). Zudem müsse man Freunde in der Schule hinterlassen: „Nein. Bin ich traurig dann. Weil ich dann meine Freunde verlassen muss. Das möchte ich nicht.“ (sch16, F57) Begründungen der Gruppe von Personen, die mit ‚Teils so/teils so‘ geantwortet haben, bilden die o.g. Bandbreite ab. Neben der Vorfreude auf die zukünftige Berufstätigkeit und Selbständigkeit steht der Verlust von Freundschaften sowie - als neuer Aspekt – das Aufgeben von Gewohnheiten. Als Ankerbeispiel gilt:

„Ehrlich gesagt, ich bin schon teilweise ja. Und teilweise schon nein.

F: Kannst du mir sagen, warum?

Ja, weil ich schon so lange in der Schule war. Mit sechs Jahre eingeschult worden bin, jetzt bin ich schon, genau ehrlich gesagt 21, nächstes Jahr bin ich halt 22, dann bin ich schon ungefähr 17 Jahre

²²⁷ Sch1 bis 35

²²⁸ Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

²²⁹ Sch1 bis 22, sch24 bis 40

ungefähr in der Schule. Ich bin schon so lange hier auf der Schule, das ist normal, da fühlt man sich, das ist hart, wenn man rausgeht. Fest eingewohnt, also fest wohlfühlt.

F: Aber warum freust du dich auch?

Ja, dass ich arbeiten kann. Dass ich Geld verdiene. Shoppen kann. Dass meine Erwachsenenzeit mit Arbeit dann richtig losgeht.“ (sch14, F57)

In zwei Fällen wird die positive Aussicht auf die Arbeitswelt durch das frühe Aufstehen getrübt: „Arbeit ist schwer aufstehen, 6.00 Uhr.“ (sch34, F57; sch27).

Zusammenfassung

Mehr als Hälfte der Schülerinnen und Schüler gibt an, dass sie mit dem Eintritt in die Werkstufe eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen durch neue Unterrichtsinhalte erwarten. Zudem beschreiben sie die Schülerklientel in der Werkstufe durch Attribute des Erwachsenenstatus wie ‚vernünftiges und hilfsbereites‘ Verhalten. Durch Explikation wird deutlich, dass sich die angenommene Optionserweiterung nur im Schülerbetriebspraktikum realisiert. In keiner Äußerung werden unterrichtsmethodische oder pädagogische Veränderungen genannt, die den Eintritt in die Werkstufe markieren. Das soziale Gefüge der Klasse wird in erwachsene und nicht erwachsene Personen eingeteilt. Statuszuweisungen erfolgen vorrangig aufgrund von Alter, Körpergröße oder ‚mündigen‘ Verhaltens. Bei der statusbedingten Einordnung von Mitschülerinnen und -schüler mit schweren Beeinträchtigungen traten bei einem Viertel der Befragten deutliche Verunsicherungen auf. Der Erwachsenenstatus wird Schülerinnen und Schüler mit schwerem Behinderungsgrad ab- oder anerkannt oder bleibt unsicher. Als Begründungen werden die eingeschränkten Fähigkeiten insbesondere in der Mobilität und Kommunikation genannt sowie ein immerwährender Hilfebedarf. Innerhalb des Klassengefüges erfahren die erwachsenen Schülerinnen und Schüler keine andere Behandlung als die noch nicht erwachsenen unter ihnen. In den befragten Schulklassen existiert kein System zur Mitbestimmung bei Unterrichtsinhalten. Eine Mitbestimmung bei Regelsystemen liegt eingeschränkt vor. Die Schule wird nicht als Lernort für individuelle Lern- und Entwicklungsziele angesehen. Deutlich zuständig ist Schule für die Aus- und Weiterbildung der Lese- und Schreibkompetenz sowie mathematischen Kompetenz. Hier wünscht gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine fortwährende Förderung und unterstreicht damit den Willen und die Motivation zum lebenslangen Lernen. Etwas weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler freut sich auf die Schulentlassung, jeweils ein Viertel freut sich nicht oder äußert sich ambivalent. Als Gründe für eine positive Einordnung der Schulentlassung gilt vorrangig die Freude auf den Berufseinstieg. Als negativ werden der Verlust von Freundschaften, das Aufgeben von Gewohnheiten sowie ebenfalls der Berufseinstieg genannt, hier gilt dieser jedoch allerdings als anstrengend.

3.3.1.1.3.6 Lebensbereich Arbeit und Beruf

Nach den individuellen Zukunftszielen befragt wurde der Bereich ‚Arbeit‘ am häufigsten und von den meisten Schülerinnen und Schülern genannt. Damit wird deutlich, dass das Thema Arbeit für die Zukunftsgestaltung der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einnimmt (s. Frage Zukunftswünsche).

Frage 28d „Was bedeutet eine Arbeit/einen Beruf anfangen für dich?“ wurde in 32 Interviews gestellt²³⁰, ein Schüler gab keine Antwort (sch33), zwei Schüler antworteten mit ‚Weiß nicht‘ (sch14, 28). Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (21 von 32)²³¹ beantworteten die Frage dahingehend, dass ein Beruf „Arbeiten gehen“ (sch27, F28d) bedeutet. Weitere 34 Antwortfundstellen beziehen sich auf folgende Aspekte: Fünfzehn Schülerinnen und Schüler formulieren die Arbeit allgemein, zu der man „Jeden Tag hingehen“ (sch20, F28d) muss. In sechs Fällen werden Berufsbilder genannt, wie im Kindergarten arbeiten (sch9, F28d), „Sägen,

²³⁰ Sch4 bis 35

²³¹ Sch4, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 17 bis 21, 23 bis 27, 29, 31, 32, 34

schleifen“ (sch18, F28d), als „Tierärztin“ (sch16, F28d) oder „Bademeister“ (sch19, F28d) arbeiten²³². Weitere sieben Schülerinnen und Schüler heben hervor, ein Beruf bedeute „Geld verdienen“ (sch35, F28d)²³³, damit man sich beispielsweise einen „eigenen Urlaub leisten“ (sch11, F28d) kann. Einzelne Nennungen beziehen sich auf die Arbeit als „Lebensziel“ (sch5, F28d). Ein Schüler möchte später nicht arbeiten gehen (sch22), zwei freuen sich auf ihre spätere Arbeit bzw. haben Spaß an ihrer aktuellen Arbeit (sch12, 32) und zwei Schüler verbinden mit der Frage eine Berufslehre (sch7 und 30, F28d). Der geblockte Themenkomplex Arbeit umfasst sechs Fragen. Mit den Fragen 58, 59 und 60 werden die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an eine spätere Berufstätigkeit überprüft hinsichtlich der konkreten Vorstellungen über Tätigkeits-schwerpunkte, Entlohnung, Weiterbildung aber auch sozialer Aspekte von Arbeit wie Freundschaften am Arbeitsplatz. Für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler wird überprüft, inwieweit diese Erwartungen erfüllt wurden.

Frage 58 „Willst du einen Beruf ergreifen?“²³⁴ wurde in 36 Interviews gestellt.²³⁵ Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler möchte in naher Zukunft eine Berufstätigkeit ausführen (18 von 36), zehn sehen ihren Berufseinstieg in der späteren Zukunft, ein Schüler antwortet mit ‚vielleicht‘. Vier Schülerinnen und Schüler geben keine Antwort²³⁶, drei antworten mit ‚weiß nicht‘ (sch38, 39, 40). Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sehen die eigene Berufstätigkeit damit als Selbstverständlichkeit an (28 von 36): „Ja, klar will ich einen Beruf ergreifen“ (sch6, F58), die manche von ihnen jedoch erst „später“ (sch24, F58) oder „Erst wenn ich entlassen werde“ (sch27, F58) aufnehmen werden.

Frage 59 „Was willst du arbeiten?“ wurde in 35 Interviews gestellt und von 31 Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Berufswünschen, von zwei Schülerinnen und Schüler mit unspezifischen Berufswünschen beantwortet. Zwei Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie nicht arbeiten gehen möchten. Die Berufswünsche beziehen sich in 21 Interviews auf die Arbeitsbereiche der WfbM, die den Schülerinnen und Schüler durch Schülerbetriebspraktika bekannt sind wie „Feilen und Holz“ (sch19, F59) mit 11 Nennungen, „Landschaftspfleger“ (sch6, F59) bzw. Gärtnereiarbeit, wobei man „mit Blumen“ arbeitet (sch3, F59) und die Küche als Arbeitsbereich mit jeweils fünf Nennungen, „Montage“ (sch31, F59) mit zwei Nennungen sowie „Verpacken“ (sch4, F59) und die Buchbinderei: „so mit Papier basteln“ (sch29, F59) mit jeweils einer Nennung. 13 Schülerinnen und Schüler nennen Berufsbilder außerhalb der WfbM als ihr persönliches Berufsziel²³⁷. Die jungen Männer nennen Berufe wie:

- „Bäcker, [...] Kellner oder im Laden [Verkäufer]“ (sch2, F59),
- „Pizzeria [...] oder ein Kiosk aufmachen“ (sch24, F59),
- „Pilot [...] Straßenbahn fahren und U-Bahnfahren und U-Bus fahren. [...] Chefkoch auf einem Schiff“ (sch5, F59),
- „beim Rettungsdienst“ (sch6, F59),
- „In der Druckerei“ (sch27, F59),
- „Außerhalb der Werkstatt. In den Bereich Computer“ (sch10, F59) oder
- „Arzt“ (sch28, F59).

Die jungen Frauen nennen als Berufswünsche:

- „Altenpflege“ (sch11, 16, 20),
- „Kindergärtnerin [...] oder in der Gastronomie (sch9, F59),

²³² Sowie „Krankenschwester“ (sch8) und „am PC arbeiten“ (sch17)

²³³ Sch6, 10, 11, 13, 15, 21, 35

²³⁴ Für die Ehemaligen: „Willst du arbeiten gehen?“

²³⁵ Sch1 bis 21, 24 bis 32, 34, 36 bis 40

²³⁶ Sch17, 18, 36, 37

²³⁷ Sch2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 16, 20, 21, 24, 27, 28

- in der „Großküche“ arbeiten (sch11, F59 sowie sch20, F59),
- „Krankenschwester“ (sch12 und 16, F59),
- „Tierärztin“ (sch16, F59),
- „Müllmänner helfen den Müll sortieren“ (sch21, F59) sowie
- „Hausfrau und Mutter“ (sch12, F59).

Lediglich ein Schüler in der Gruppe mit Berufszielen außerhalb der WfbM äußert auf Nachfrage, dass sein Berufswunsch nicht umsetzbar ist, weil „Nee, da musste ja studiert werden, wenn du das machen willst. Das kann ich mir ja nicht vorstellen.“ (sch6, F59) Alle anderen Schülerinnen und Schüler sehen ihre Fähigkeiten für eine Ausbildung in diesem Beruf gegeben und zeigen damit Unkenntnis über die Ansprüche von Ausbildungsberufen sowie eine unrealistische Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten, wie drei Beispiele zeigen:

„Ja, Pilot will ich mal werden. Das ist mein schönster Traum. Aber meine Oma und mein Opa haben gesagt, Pilot zu werden ist sehr schwierig, da muss man alles können. Gut lesen, rechnen, schreiben und alle Berichte ausfüllen und dabei keinen Fehler machen, sonst fällt man durch genau wie beim Führerschein.“

F: Und wenn du das nicht schaffst, Pilot zu werden?

Dann würde ich das ein zweites Mal und ein drittes Mal probieren. Und wenn es zum dritten Mal auch nicht glückt, dann mache ich gar nichts. Dann würde ich aufgeben.

F: Und dann?

Ich würd dann Straßenbahn fahren und U-Bahnfahren und U-Bus fahren.

F: Und wenn das auch nicht klappt?

Koch, Chefkoch auf einem Schiff.“ (sch5, F59)

„Krankenschwester.“

F: Und wenn du das nicht schaffst?

Hausfrau und Mutter.

F: Was muss man machen, um Krankenschwester zu werden?

Eine Ausbildung.

F: Meinst du, die schaffst du?

Ja.

F: Was muss man für die Ausbildung alles können?

Hier so (zeigt das Blutabnehmen). Meine Freundin ist schon Krankenschwester.

F: Und meinst du, du schaffst das, dieses zu lernen, Leuten Blut abnehmen?

(Nickt.)“ (sch12, F59)

„Ich würde gerne Krankenschwester machen. Wenn das möglich wär. [...]

F: Was muss man als Krankenschwester alles können?

Viele Sachen, Kanüle anlegen, Spritze.

F: Meinst du, du kannst das alles lernen?

Wenn ich das mit meiner Mutter lerne. Weil meine Mutter hat mich nämlich früher immer mitgenommen. Da habe ich die immer abgeholt.

F: Und falls das zu schwierig wird, die Ausbildung als Krankenschwester?

Altenpflegerin oder Tierärztin oder Feuerwehr. Als Tierärztin muss man können röntgen, Tabletten aufschreiben. Medizin.

F: Und kannst du das?

Ja.“ (sch16, F59)

Es überwiegend junge Frauen²³⁸, junge Erwachsene mit Migrationshintergrund²³⁹ sowie mit leichtem Behinderungsgrad²⁴⁰, die eine Berufstätigkeit außerhalb der WfbM als Berufsziel anstreben. Die Auswahl der Berufe ist geschlechtsspezifisch aufgeteilt. Junge Frauen nennen vorrangig helfende Berufsgruppen, junge Männer eher technische sowie kaufmännische Berufe. Die Analyse zeigt zudem, dass es mit zunehmender

²³⁸ Stichprobe m:w 2:1, hier 1,2:1

²³⁹ Stichprobe mit Migration:ohne Migration 1:4, hier 1:2,2

²⁴⁰ Stichprobe Behinderungsgrad l/m/s 1:2:1, hier 7:5:1

Beschuldungsdauer in der Werkstufe nicht zu einer Ausbildung realistischer Berufsziele kommt. Sehr wohl ist eine Veränderung in der Gruppe der ehemaligen Schülerinnen und Schüler bemerkbar, die ausnahmslos die unterschiedlichen Bereiche in der WfbM als zukünftige Berufswünsche angaben.

Sechs der Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe nennen explizit ihre Abneigung gegen die WfbM und liefern als Begründung das nicht-erwünschte Zusammensein mit Menschen mit (schweren) Behinderungen. Als Ankerbeispiele gelten:

„Also eigentlich ist es so, dass ich da gar nicht hin möchte. Ich habe das in der Schule erlebt, wie so die Behinderten sind und dann noch im Beruf, also ich denke, dass wird dann ziemlich schwer für mich. Noch mal sich wieder neu einstellen. Also ich möchte schon versuchen, mein Ziel zu kriegen.

F: Und wenn das nicht klappt?

Dann habe ich ja keine andere Wahl.“ (sch11, F59)

„Küche so.

F: Meinst du in der Werkstatt?

Muss ich das? Muss ich immer mit Behinderten arbeiten? Ich bin doch normal.

F: Wo möchtest du denn arbeiten?

Mit anderen Leuten. Im Altenheim oder so. In der Küche arbeiten, zum Beispiel da helfen. Essen verteilen.“ (sch20, F59)

Unter den Schülerinnen und Schülern, die ihre Abneigung gegenüber der WfbM deutlich ausdrücken, überwiegen Mädchen sowie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und leichtem Behinderungsgrad.²⁴¹

Frage 60 „Warum willst du arbeiten?“ wurde in 33 Interviews gestellt.²⁴² Ein Schüler antwortete mit ‚weiß nicht‘ (sch4). Die weiteren 32 Schülerinnen und Schüler nennen insgesamt 42 Aspekte. Von mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler wird „Geld verdienen“ (sch35, F60) als Hauptgrund für die Berufstätigkeit angegeben (19 von 33). Geld wird verdient, um aktuelle Bedürfnisse befriedigen zu können, wie „Süßigkeiten, Schokolade und Chips“ (sch19, F60), „Fanta, Sprite, Apfelsaft“ (sch31, F60) oder „Schuhe“ (sch33, F60) zu kaufen. Zudem werden langfristige Bedürfnisse genannt, wie „sparen für mein neues Zimmer“ (sch35, F60), „Führerschein Auto. Will ich machen“ (sch1, F60), der Wunsch, der späteren festen Partnerin Geschenke zu machen, „um [...] meiner Frau was zu kaufen“ (sch13, F60) sowie das Bedürfnis, sich etwas Besonderes zur Belohnung nach getaner Arbeit leisten zu können:

„Dass ich mein eigenes Geld kriege, dann. Dass ich sagen kann, jetzt hast du genug gearbeitet. Das war auch gut, jetzt kannst du auch mal in Urlaub fliegen.“ (sch11, F60)

Die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern wird in drei Fällen genannt (sch2, 21, 24). Als Ankerbeispiel gilt hier:

„Weil ich will endlich Geld verdienen. Wohnung. Will meine Ruhe haben von Eltern. Will ich nicht, ich will alleine wohnen.“ (sch24, F60)

In der Häufigkeit der Nennungen folgt die Freude an der Arbeit (8 Nennungen) und Sinnhaftigkeit, einer Beschäftigung nachzugehen (5 Nennungen). Die Ankerbeispiele lauten:

„Weil Spaß macht, einfach arbeiten gehen, und nicht in der Bude hocken. Die ganze Zeit im Haus sein. Es gibt genug Arbeitslose, da möchte ich nicht dabei sein. Arbeitslose gibt es genug. Arbeiten macht einfach Spaß.“ (sch6, F60)

²⁴¹ Stichprobe m:w 2:1, hier 1:2; Migration 1:4, hier 1:2; Behinderungsgrad l/m/s 1:2:1 hier 5:1:0

²⁴² Sch1 bis 25, 27 bis 31, 33, 34, 35

„Das ich was zu tun habe. Wenn du arbeitslos ist blöd, hängst du jeden Tag zu Hause und denkst, das macht keinen Spaß. Dann ist das Leben ja schon versaut. Vor allem mit einem jungen Erwachsenen. Bei ältere Leute, die schon in Rente gegangen sind, die haben ihre Arbeit schon hinter sich, alle. Die brauchen nicht mehr, die können jetzt alle faulenz.“ (sch14, F60)

Das Pflegen von Sozialkontakten auf der Arbeit wird von drei Schülerinnen und Schüler genannt, man kann „Gute Arbeitskollegen kennenlernen“ (sch10, F60) und „ganz ganz viele Freunde finden“ (sch3, F60). Marginal werden Aspekte genannt, wie die Erweiterung von Kompetenzen im Berufsleben. Ein Schüler sagt: „ich will ganz viel lernen“ (sch3, F60). Zwei Schüler sehen in der Berufstätigkeit die Begründung des eigenen Erwachsenenstatus:

„Wenn man eine eigene Arbeit zu tun hat und dann fühlst du dich so erwachsen.“ (sch14, F60)²⁴³

Frage 61 „Wer entscheidet, welchen Beruf du mal machst?“ ermittelt neben dem Aspekt der Selbstbestimmung bei der Berufswahl die Wahrnehmung und Bewertung der Handlungsautonomie hinsichtlich einer etwaigen Zunahme und Restriktionen für das Handlungsfeld Arbeit. Frage 61 wurde in 38 Interviews gestellt.²⁴⁴ Jeweils vier Schülerinnen und Schüler gaben keine Antwort²⁴⁵ oder antworteten mit ‚weiß nicht‘²⁴⁶. In dieser Gruppe ist ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schüler mit einem schweren Behinderungsgrad vertreten²⁴⁷. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nennt die Eltern als Entscheider (10 von 38)²⁴⁸, fünf Schülerinnen und Schüler geben an, sie selber würden über die Berufswahl entscheiden²⁴⁹. Vier Schülerinnen und Schüler geben an, diese Entscheidung gemeinsam mit Eltern, Lehrkräften oder Mitarbeitern des Arbeitsamtes, wie die folgenden Zitate zeigen:

„Also meine Eltern mit mir zusammen.“ (sch11, F61)

„Ja ihr [Lehrer] na typisch und die Eltern.“ (sch6, F61)

„Das kann ich mir teilweise entscheiden auszusuchen. Und teilweise können die, das Arbeitsamt erst dich beraten lassen. Oder die Lehrer, die können eigentlich nichts viel machen, als nur das und das machen. Was für mich gut ist. Die Lehrer sagen zu mir, du kannst in der Werkstatt arbeiten gehen oder Beruf arbeiten gehen. Das ist deine Entscheidung. Aber das musst du entscheiden.“ (sch14, F61)

Als weitere Entscheider werden in je einem Fall ausschließlich die Lehrkräfte (sch18) oder ausschließlich das Arbeitsamt (sch10) angegeben.

In acht Fällen wird der Arbeitgeber als Entscheider genannt, in sechs Fällen geben ehemalige Schülerinnen und Schüler ausschließlich diese Möglichkeit an. Für die Antwort spielt die reale Erfahrung in der WfbM eine Rolle. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler haben die Erfahrung gemacht, dass über die Berufsausübung die „Gruppenleiter“ (sch31, 32, 33 und 34, F61), die Bereichs- oder Werkstattleiter entscheiden:

„Im Büro, die da arbeiten. Wenn der eine zu schwach ist für die Gärtnerei.“ (sch30, F61)

„Ich kann mir das nur wünschen, aber der Chef oben, der [Name] die entscheiden das.“ (sch35, F61)

Mit Frage 62 „Wer geht in deiner Familie/Wohngruppe arbeiten?“ wird ermittelt, wie das Erwachsensein am nahen sozialen Umfeld (Familie/Wohngruppe) orientiert wird. Die Frage wurde in 35 Interviews gestellt und

²⁴³ Sowie sch28

²⁴⁴ Sch1 bis 22, sch23, 25, 27 bis 40

²⁴⁵ Sch17, 36, 37, 38

²⁴⁶ Sch27, 28, 29, 39

²⁴⁷ Stichprobe l/m/s 1:2:1, hier 0:2:6

²⁴⁸ Sch1, 3, 4, 7, 8, 9, 16, 21, 25, 40

²⁴⁹ Sch5, 13, 15, 20, 24

von allen beantwortet.²⁵⁰ In der Mehrzahl der Familie gehen die Eltern arbeiten (28 von 35). Zumeist ist dies der Vater (16 von 35), beide Elternteile (9 von 35) oder die Mutter (3 von 35). In sieben Familien gehen die Eltern nicht arbeiten, weil sie erwerbslos (3 von 7), in Rente (3 von 7) oder berufsunfähig (1 von 7) sind. Die beruflichen Statusangaben der Erwerbslosigkeit und Berufsunfähigkeit werden erklärt, wie „die hat irgendwas mit dem Rücken und dann kann die nicht mehr arbeiten“ (sch15, F62) oder „Der Papa geht noch nicht. Der ist nicht Rentner, der geht noch, aber der muss sich erst mal eine Arbeitsstelle suchen“ (sch25, F62). Die Schüler wissen, dass bei einer Erwerbsuntätigkeit Erwachsener eine Begründung erwünscht ist, und dass das Arbeitsamt bei der Feststellung und Überprüfung der Erwerbslosigkeit eingeschaltet ist: „Rentner ist sie nicht, sie ist ja erst 42. Aber das Arbeitsamt hat sich auf sie auch gemeldet.“ (sch14, F62) Von den ehemaligen Schülerinnen und Schüler heben vier ihre eigene Berufstätigkeit hervor. Zehn Schülerinnen und Schüler sagen, dass ihre Mutter als „Hausfrau“ (sch13, F62) arbeitet.

Frage 63 „Möchtest du nach der Werkstatt auch mal woanders arbeiten?“ überprüft die wahrgenommenen beruflichen Möglichkeiten und Perspektiven sowie das Wissen über eine Weiterqualifizierung im Rahmen der WfbM. Die Frage wurde in 25 Interviews gestellt.²⁵¹ Gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler möchten gerne und ausschließlich in der Werkstatt arbeiten (9 von 25) aufgrund der Arbeitsplatzsicherheit sowie der entschärften Arbeitsbedingungen, die durch Fehlertoleranz und freundliche Ansprache gekennzeichnet sind. Als Ankerbeispiele gelten hier:

„Ja, aber das ist dann sicher in der Werkstatt, das kann einem keiner mehr wegnehmen. Also, wenn man was falsch macht, dann sagen die ok, ist nicht schlimm. Aber wenn man zum Beispiel mit Chefs arbeitet, dann wird man rausgeschmissen. In der Werkstatt ist sicher Arbeiten, nicht riskant.“ (sch13, F63)

„Nee, woanders finde ich das schwierig. [...] Die reden ein bisschen anders als in der Werkstatt. Die sprechen anders, die sind strenger. In der Arbeitswirtschaft, Arbeitsstelle eine normale. In der Werkstatt ist besser, die sind ja freundlich.“ (sch30, F63)

Neun Schülerinnen und Schüler nennen die Werkstatt als optionalen Arbeitsplatz, wenn andere Ziele nicht erreicht werden können, wie „Wenn das nicht klappt, dann Werkstatt“ (sch27, F63) oder als Übergang zu einem Arbeitsplatz außerhalb der WfbM:

„Ja, kann ich mir auch vorstellen, [da anzufangen]. Wenn die dann in ‘ner Werkstatt sagen, nee, ist nix mehr für Werkstatt, der hat mehr Erfahrung in allen Sachen, denn suchen wir jetzt mal außerhalb irgendwo.“ (sch10, F63)

Für zwei Schüler ist der Arbeitsplatz nebensächlich, solange man überhaupt arbeiten gehen kann: „Ich finde beides okay“ (sch15, F63) oder „Das ist wirklich egal, wo ich arbeiten gehe, Hauptsache Arbeit.“ (sch14, F63) Drei Schülerinnen und Schüler möchten explizit nicht in einer WfbM arbeiten²⁵². Die in Frage 59 ermittelte Abneigung gegenüber der WfbM einhergehend mit dem nicht-erwünschten Zusammensein mit Menschen mit Behinderungen wird in der Beantwortung der Frage 63 -jedoch erst auf Nachfrage - offen genannt.

„Nein, es gibt einen Grund, aber den sage ich nicht.
F: Der würde mich sehr interessieren.
Die finde ich ein bisschen blöd die Leute.
F: Welche Leute?
Die so behindert sind.“ (sch12, F63)

²⁵⁰ Sch1 bis 35

²⁵¹ Sch1 bis 16, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 30, 34, 35

²⁵² Sch2, 9, 12

Zusammenfassung

Es ist festzuhalten, dass Arbeit für die Zukunftsplanung der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einnimmt. Arbeit gilt als zentraler Marker des Erwachsenenlebens, wobei die Schülerinnen und Schüler darunter oft eine unspezifische Arbeit verstehen. Durch die Generierung von Einkommen werden Bedürfnisse und Wünsche erfüllt sowie die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern erreicht. In fast ebenso hoher Frequenz werden persönlichkeitsfördernde Aspekte wie Freude an der Arbeit, die Sinnhaftigkeit, einer Beschäftigung nachzugehen sowie die Pflege von Sozialkontakten genannt. Die beruflichen Statusangaben der Erwerbslosigkeit und Berufsunfähigkeit der Eltern werden begründet. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass bei einer Erwerbsuntätigkeit Erwachsener z.B. das Arbeitsamt eingeschaltet ist. Insgesamt zeichnen die Schülerinnen und Schüler ein recht umfängliches und realitätsnahes Bild der Arbeitswelt. Die Frage nach dem individuellen Berufswunsch wird von den meisten von ihnen mit spezifischen Arbeitsbereichen der WfbM beantwortet. Diese können sie aufgrund eigenen Erfahrungswissens aus Schülerbetriebspraktika sowie der beruflichen Bildung in der Werkstufe differenzieren. Gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler möchte gerne und ausschließlich in der Werkstatt arbeiten, aufgrund der Arbeitsplatzsicherheit sowie der entschärften Arbeitsbedingungen. Neun Schülerinnen und Schüler nennen die WfbM als optionalen Arbeitsplatz, wenn sie andere Ziele nicht erreichen können. Ein weiteres Drittel der jungen Erwachsenen nennt Berufsbilder außerhalb der Werkstatt als Berufsziel, wobei den jungen Erwachsenen die Qualifizierungswege unklar sind. Qualifizierungsmöglichkeiten innerhalb der Werkstatt sind dem Gros der Schülerinnen und Schüler nicht bekannt. Die Auswahl der Berufe ist dabei geschlechtsspezifisch aufgeteilt, junge Männer nennen eher technische und kaufmännische Berufe, jungen Frauen Berufe im sozialen oder im Dienstleistungsbereich. Annähernd alle Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe sehen ihre Fähigkeiten für eine Ausbildung im gewünschten Beruf als gegeben an. Das Befragungsergebnis zeigt, dass es mit zunehmender Beschulungsdauer in der Werkstufe nicht zu einer Ausbildung realistischer Berufsziele kommt. In dieser Gruppe sind mehr Mädchen, mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie leichter Behinderung vertreten. Als Entscheider über die individuelle Berufswahl nennen die jungen Erwachsenen allen voran ihre Eltern. Seltener genannt werden die Schüler selbst oder ein Gremium aus Eltern, Lehrkräften und Arbeitsamt. Insbesondere junge Erwachsene mit schwerer Behinderung sehen keine Mit- oder Selbstbestimmungsmöglichkeit bei der Berufswahl. Insgesamt lassen sich die durch die Schülerschaft wahrgenommenen Teilhabemöglichkeiten für den Lebensbereich Arbeit als beschränkt einschätzen: Die Schülerinnen und Schüler weisen der eigenen Berufstätigkeit eine umfassende sowohl wirtschaftliche als auch sinnstiftende und persönlichkeitsfördernde Bedeutung zu. Gleichwohl bildet ein Großteil der Schülerschaft unrealistische berufliche Perspektiven aus, wobei ein eklatantes Fehlwissen über die Qualifizierungswege deutlich wird.

3.3.1.1.3.7 Lebensbereich Öffentlichkeit / Mobilität

Die Zunahme von Mobilität als Indikator für die Erweiterung der Handlungsoptionen wird in Frage 64 „Welche Verkehrsmittel benutzt du allein? Wann?“ überprüft. Die Frage wurde in 35 Interviews gestellt und von allen beantwortet.²⁵³ Es wurden zumeist mehrere Mobilitätsoptionen genannt. Für die folgende Darstellung wird nur die mobilste Option herangezogen (s. Tabelle 10). Demnach ist etwas mehr als Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht selbständig mobil, je ein knappes Viertel ist erweitert oder selbständig mobil:

²⁵³ Sch1 bis 35

Tabelle 10: Schülerverteilung nach Mobilitätsgrad

Mobilitätsgrad	Schüler
Eingeschränkte selbständige Mobilität (Zu Fuß, Schulbus, öffentlicher Bus mit Begleitung)	20 ²⁵⁴
Erweiterte selbständige Mobilität (Geübte und bekannte Strecken mit dem öffentlichen Bus)	8 ²⁵⁵
Selbständige Mobilität (Nutzung der gesamten Bandbreite des ÖPNV zu verschiedenen Anlässen)	7 ²⁵⁶

Sechs Schülerinnen und Schüler sind „Zu Fuß“ (sch1, F64) und sieben Schülerinnen und Schüler mit dem „Schulbus“ (sch23, F64) mobil. Weitere sechs Schülerinnen und Schüler beantworten die Frage mit: „Gar keins“ (sch16, F64). Die mobilen Fußgänger benutzen selbständig „die Ampel“ (sch25, F64) und werden in annähernd allen Fällen durch die Eltern oder Betreuer unterstützt: „Spazieren mit Mama“ (sch28, F64) oder „Zu Fuß gehen wir Einkaufen, zu zweit. Mit einem Betreuer.“ (sch31, F64) Drei Schülerinnen und Schüler benutzen den öffentlichen Bus mit Hilfe ihrer Eltern, wie „Wenn wir so zusammen mit meiner Mama einkaufen gehen, dann fahren wir zusammen Bus. Aber allein fahre ich nicht.“ (sch1, F64) Drei Schülerinnen und Schüler benutzen nicht den Bus, da sie „Platzangst im Bus“ (sch16, F64) haben oder „Weil der so voll ist, so brechend voll.“ (sch30, F64) Ein Schüler bemerkt, dass er auch nicht selbständig zu Fuß geht, weil „Auf der Straße sind so viele Autos. Schnell fahren.“ (sch30, F64) Acht Schülerinnen und Schüler benutzen den öffentlichen Bus auf geübten oder bekannten Strecken, zum Beispiel „Zum Verein.“ (sch13, F64) oder „Die Kurzstrecken mit dem Bus. Nach [Stadtteil] rein (sch9, F64). Sieben Schülerinnen und Schüler nutzen die gesamte Bandbreite des öffentlichen Personennahverkehrs und fahren „Mit Öffis“ (sch10, F64) zu verschiedenen Anlässen, wie „Nach Hause, Arzt oder nach Steele zu meinem Cousin.“ (sch24, F64)

Sowohl in der Gruppe der eingeschränkt mobilen als auch in der Gruppe der erweitert mobilen Schülerinnen und Schüler sind insgesamt zehn Personen, die eine Erweiterung ihrer Mobilität wünschen wie „Mit Mama würde ich schon alleine fahren.“ (sch8, F64). Hierrunter sind vier Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass sie den ÖPNV in der Freizeit oder zum Praktikum nutzen, aber die Fahrt zur Schule weiterhin mit dem Schulbus durchführen²⁵⁷. Eine Schülerin wünscht sich eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten in diesem Bereich und bemerkt, dass ihre Eltern das selbständige Busfahren verbieten: „Nein, darf ich nicht von Papa.“ (sch3, F64) Eine Schülerin „übt“ das Busfahren (sch1, F64) wobei die Lehrkräfte dieses Vorhaben vorantreiben und die Eltern diesem kritisch gegenüber stehen, ein Schüler fährt zum Praktikum mit dem öffentlichen Bus, zur Schule mit dem Schulbus, weil das „Sagen meine Eltern.“ (sch27, F64) Bezüglich der Mobilitätsenerweiterung gibt es Hinweise, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mehr zutrauen und Vorbehalte eher seitens der Eltern existieren.

Bezüglich einer mobilen Lebensführung ist die Geschlechterverteilung deutlich zugunsten der jungen Männer verschoben. In der Gruppe der selbständig mobilen Personen sind die jungen Männer deutlich überrepräsentiert in einem Verhältnis von 6:1, im Vergleich zu 2:1 in der gesamten Untersuchungsgruppe. In der Gruppe der erweitert selbständig mobilen Personen ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen. Die selbständig und erweitert mobilen Personen haben eher einen leichten Behinderungsgrad. Aber auch Schülerin-

²⁵⁴ Sch1, 3, 4, 8, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

²⁵⁵ Sch5, 9, 12, 13, 15, 20, 27, 35

²⁵⁶ Sch2, 6, 7, 10, 11, 14, 24

²⁵⁷ Sch9, 13, 15, 27

nen und Schüler mit einem mittelschweren Behinderungsgrad erreichen in drei Fällen eine erweiterte selbständige und in zwei Fällen eine selbständige Mobilität. In der Gruppe der erweitert mobilen und mobilen Schülerinnen und Schüler mit einem mittelschweren Behinderungsgrad sind vorrangig die jungen Männer vertreten in einem Verhältnis von 4:1, in der gesamten Untersuchungsgruppe 2:1.

Frage 65 „Du möchtest eine teure Hose kaufen und hast genug Geld. Die Verkäuferin sagt aber, du sollst deine Eltern fragen, ob du die Hose kaufen darfst. Was tust du?“ überprüft die Kompetenz hinsichtlich der Kommunikation und Interaktion mit der sozialen Umwelt. Die Antworten geben Hinweise auf ein situationsangemessenes Rollenverhalten in einer Frustrationssituation. Frage 65 wurde in 33 Interviews gestellt.²⁵⁸ Ein Schüler beantwortet die Frage mit ‚weiß nicht‘ (sch18), eine Antwort ist von mir nicht zu deuten (sch17). Die große Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler würde im hypothetischen Fallbeispiel die Eltern zur Hilfe holen (21 von 33). Als Ankerbeispiel gilt hier: „Würde ich nach Hause fahren oder anrufen und fragen, ob ich mir die Hose kaufen darf“, (sch10, F65). Auch erwähnen Schülerinnen und Schüler, dass sie derartige Aktivitäten nur mit den Eltern durchführen: „Mama kommt mit“ (sch33, F65). Zehn Schülerinnen und Schüler würden eine selbständige Problemlösung durchführen, die sich in acht Fällen offensiv und in zwei Fällen defensiv darstellt. Die defensiven Problemlösungen sind ein erneuter Kaufversuch in einem anderen Geschäft, wie „Dann gehe ich in einen anderen Laden“ (sch15, F64). Bei offensiven Problemlösungsstrategien bedienen sich die meisten Schülerinnen und Schüler mit ihrem Personalausweis und verweisen auf ihr Alter als Erwachsene:

„Würde mein Ausweis zeigen, wenn die mir nicht glaubt. Wenn du mein Geld nicht haben willst, dann gehe ich woanders hin, sage ich.“ (sch35, F64)

„Dann würde ich ihr meinen Personalausweis zeigen. Dann würde ich nicht heulen gehen und nach Hause gehen. Nee, das mache ich nicht. [...] Ich bin schon alt genug. Ich darf das dann schon kaufen. Also, eine Hose darf man sich eigentlich immer holen.“ (sch11, F64)

Zusammenfassung

Die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist nicht selbständig mobil. Jeweils knapp ein Viertel ist erweitert oder selbständig mobil. Erweitert mobile Schülerinnen und Schüler benutzten den öffentlichen Bus auf geübten und bekannten Strecken. Insgesamt zehn junge Erwachsene wünschen sich eine Erweiterung ihrer Mobilität, die jedoch nicht umgesetzt wird. Gründe sind neben Ängsten in überfüllten Bussen die Vorbehalte der Eltern. Die selbständig mobilen Schülerinnen und Schüler nutzen die gesamte Bandbreite des öffentlichen Personennahverkehrs zu verschiedenen Anlässen. Das Geschlechterverhältnis ist deutlich zugunsten der jungen Männer verschoben. Selbstbewusst in der Öffentlichkeit bewegt sich knapp ein Drittel der jungen Erwachsenen. Zehn Schülerinnen und Schüler würden im hypothetischen Fallbeispiel eines problematischen Hosenkaufs eine selbständige Problemlösung durchführen, die sich in acht Fällen offensiv durch das Vorweisen des Personalausweises und in zwei Fällen defensiv wie durch das Wechseln des Geschäftes darstellt. Die große Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler würde die Eltern zur Hilfe holen oder von vornherein derartige Aktivitäten nur mit den Eltern durchführen.

3.3.1.2 Ergebnisse der Elternbefragung

3.3.1.2.1 Subjektive Definition von Erwachsensein und Zuschreibung des Erwachsenenstatus

Wie die Eltern das Erwachsenwerden der eigenen Kinder verstehen und welche Erwartungen sie haben, wird maßgeblich durch die Erfahrungen des eigenen Erwachsenwerdens geprägt, deshalb wird die Frage nach der

²⁵⁸ Sch1 bis 21, 24 bis 35

subjektiven Definition von Erwachsensein zunächst mit dem Fokus auf dem eigenen Erwachsenwerden im Rahmen des Leitfadengesprächs gestellt. Die Antwortkategorien orientieren sich an der Definition von Mündigkeit (Suess-Hoyningen 1992; s. Abschnitt 2.1.2; s. Tabelle 11) sowie an den Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter (Krampen & Reichle 2008; Hurrelmann 2004, 34f; s. Abschnitt 2.1.3).

Es zeigt sich, dass Eltern sich bei der Erziehung ihrer Kinder mit Behinderung an ihrem eigenen Empfinden beim Erwachsenwerden orientieren. Die Eltern denken sich, „wie das bei mir war“ (E3, 5) oder rufen positive Empfindungen hervor, die ihr eigenes Erwachsenwerden begleiteten (Zitate A und B). Diese positiven Erfahrungen möchten die Eltern ebenfalls ihren Kindern ermöglichen. Die individuellen Erfahrungen umfassen jedoch auch Empfindungen darüber, dass eine Ablösung vom Elternhaus nicht notwendig ist (Zitat C). Diese Zukunftsperspektive wird deshalb auch für das erwachsene Kind mit Behinderung angestrebt:

- (A) „Als ich zur Wohnung von meiner Frau gefahren bin, da oben in [Name Ort], da fühlte man sich schon besser, so freier und so. Das wünsche ich mir auch für [Sohn].“ (E2, 1)
- (B) „Ich denke, sie will bestimmt genauso alleine leben wie ich ja auch. Da kann ich mich ja nur an meine eigene Kindheit . ja Jugend erinnern. Ich wollte nicht zuhause bleiben, ich wollte weg. Also ich wollte nicht von meiner Mutter weiter bekocht werden. Ich wolle auch selber entscheiden, und zu Hause ist das einfach nicht so möglich. Also für mich war das ein großer Abschnitt gewesen, von zuhause auszuziehen. Und das erste Mal einkaufen gehen, so meine Küche einrichten, Salz, Pfeffer, Milch, Zucker, was man alles so braucht, ne. Da schwärmen wir noch heute davon. [...] ne, die erste Wäsche, wusste ich ja nicht, habe ich bunt und weiß alles zusammengepackt und danach wusste ich, oh, das macht man so nicht (lacht).“ (E14, 2f)
- (C) „F: Allgemein gesprochen, zu welchem Zeitpunkt sollten Ihrer Meinung nach Kinder von zu Hause ausziehen?
Von mir aus gar nicht. [...] Ja, ich bin auch erst spät ausgezogen. Meine Brüder, beide mit 21. Aber ich mit . 34. Ich hätte, hätte ich meinen Mann nicht kennen gelernt, ne, wäre ich zuhause geblieben, ne. Ja, ich hatte ein sehr gutes Zuhause.“ (E1, 5)

In den Antworten der Eltern finden sich insgesamt 67 Fundstellen, die sich auf die allgemeine Definition von Erwachsensein beziehen. Die Eltern nennen zuvorderst Selbständigkeit als zentrales Kriterium für das Erwachsensein (16 von 22), zudem nennen jeweils mehr als die Hälfte der Eltern Selbstbestimmung und Verantwortung als zentrale Eigenschaften für das Erwachsensein (jeweils 12 von 22). Daneben wird Reife oder Vernunft als Ausdruck für Mündigkeit von den Eltern genannt. Eine Mutter meint, dass lebenslanges Lernen dem Erwachsensein zuzurechnen ist. Damit verwenden die Eltern vielfältige auch in der Literatur genannte Synonyme für Mündigkeit. Ankerbeispiele zu den Kategorien sind in Tabelle 11 aufgeführt:

Tabelle 11: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der Eltern bezogen auf die allgemeine Definition von Erwachsensein

Kategorie	Ankerbeispiele
Selbständigkeit (16) ²⁵⁹	„Selbständigkeit, auf eigenen Füßen zu stehen“ (E5, 1) „Abnabeln“ (E7, 1)
Selbstbestimmung (12) ²⁶⁰	„bestimmen [...] seinen Willen durchsetzen, auch wenn es verkehrt ist“ (E2, 1) „Zum größten Teil, soweit es möglich ist, über sich selbst entscheiden“ (E3, 1) „Machen können, was man will.“ (E6, 1) „Eigene Wege gehen“ (E7, 1) „Frei in der Entscheidung zu sein [und] keinem Rechenschaft schuldig“ (E10, 1)
Verantwortung (12) ²⁶¹	„dass man Verantwortung hat, ne“ (E1, 1) „da mussten wir ja schon voll unseren Mann stehen“ (E16, 1)
Vernunft, Reife (4) ²⁶²	„reifer sein“ (E1, 1) „vernünftig werden“ (E18, 1)
Selbstbewusstsein (2)	„sich durchsetzen“ (E16, 3 sowie E20)
Lebenslanges Lernen (1)	„Ach, ich weiß noch nicht, ob ich heute so richtig erwachsen bin (lacht). Man lernt ja immer was dazu. Ich glaube . so vollständig . ist man doch nie, ne.“ (E12, 1)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Selbstbestimmung im Alltag und für das zukünftige Leben wird von den Eltern als positiv, aber auch als belastend empfunden. Zum einen wurde die Möglichkeit zur Selbstbestimmung als „Triumph“ (E11, 1) erlebt, weil man „machen konnte, was man wollte“ (E6, 1) und die „Eltern nichts mehr zu sagen haben“ (E11, 1). Zum anderen wird die Möglichkeit zur Selbstbestimmung als belastend empfunden, da Entscheidungen mit weitreichenden Folgen selber zu tragen sind:

„Ja, was bedeutet das für mich? Ja, dass ich mehr selbst alles entscheiden kann. Das ist schon . ja gut, [...]. Ja, doch, dass ich selber entscheiden kann, aber trotzdem habe ich manchmal gedacht, die ganze Verantwortung geht jetzt auf mich, ne. Sonst habe ich immer eine Stütze in meinen Eltern gehabt, und jetzt auf einmal muss ich selbst entscheiden, ob das gut ist oder nicht. [...] Ja, da war ich weg von meiner Familie, ja, weit von zu Hause, und dann nachher im Umstand mit . und mit erstem Kind und alles, die Entscheidungen, das war alles dann, immer habe ich meine Eltern gehabt und immer, die haben alles für mich gemacht, ne und jetzt ...“ (E13, 1)

Als Erwachsener die Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, wird von annähernd allen Eltern eher als Last, denn als persönlicher Gewinn gesehen, wie folgende Aussage verdeutlicht: „Mehr Sorgen, mehr Sorgen, mehr Sorgen, mehr Sorgen und Stress [und] auf einiges verzichten“ (E2, 1). Hierbei spielen insbesondere die Erfahrungen als Eltern eines Kindes mit Behinderung eine wesentliche Rolle. Die Verantwortung wird als immens wahrgenommen und mit Ausdrücken wie die „ganze“ (E13, 1) und „viel“ (E6, 1) Verantwortung sowie „Verantwortung voll“ (E4, 2) beschrieben. Zwei Eltern formulieren, dass sie besonders durch ihr behindertes Kind „eine Ecke dazugelernt haben [beim Erwachsenwerden]“ (E12) und für diese

²⁵⁹ E1, E2, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E14, E15, E16, E18, E20, E21, E22

²⁶⁰ E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11, E13, E15, E17, E20

²⁶¹ E1, E2, E4, E6, E9, E12, E13, E16, E17, E20, E21, E22

²⁶² E1, E4, E18, E19

erforderliche Verantwortungsübernahme, welche die Eltern als „Kämpfen“ (E6, E12) bezeichnen, und die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten „dankbar“ (E6, 3) sind:

„Ja, wo ich dann wirklich noch eine Ecke dazu [beim Erwachsenwerden], das möchte ich wirklich noch sagen, wo ich dann noch wirklich eine Ecke dazugelernt haben, als ich dann begriffen hab, dass der [Sohn] **wirklich** behindert ist. Ja, das war von Anfang an nicht so ganz klar. Und, dass ich so bestimmte Sachen einfach durchboxen musste. Also . kämpfen. [...]

F: Kämpfen heißt?

Ja, irgendwelche . Therapien durchzuboxen. Oder . ja, kämpfen heißt dann auch, irgendwie mit der Umwelt umzugehen, ne. Ich denke, es ist ja nicht irgendwie angenehm, ein behindertes Kind zu haben, von Anfang an ist das nicht angenehm, dann muss man da erst langsam reinwachsen.“ (E12, 1)

„Aber für [Sohn] bin ich dankbar. Durch ihn bin ich so geworden, wie ich bin. Tja, das Kämpfen ... Therapien dreimal die Woche, Krankengymnastik und so weiter, die Behörden, das ist ja auch nicht alles so einfach“ (E6, 1)

Als besonders belastend wurden neben der zeitaufwendigen Versorgung, Betreuung und Förderung der behinderten Kinder im Rahmen von Therapien, Frühförderung und intensiver Erziehungsarbeit (E4, 1), negative Erfahrungen der Eltern mit Ärzten (E19, 1), Schulen und deren Vertretern (E1, 3) und der Öffentlichkeit (Zitat E6, 18, 21, 1) genannt.

Bezüglich der Übernahme zentraler Rollen, die dem Erwachsenenalter zugeschrieben werden, stehen für die Eltern deutlich die Rolle als ökonomisch selbständig Handelnder bezüglich Beruf²⁶³ und Wohnungsnehmer²⁶⁴ sowie die Partner- und Familienrolle²⁶⁵ im Vordergrund (jeweils 9 Nennungen). Als zentrales Ereignis für die Ausgestaltung des Erwachsenenstatus wird der Einstieg in das Berufsleben und die eigenständige Allokation von Geld genannt: „Berufsleben, eigenes Geld verdienen, nicht mehr so abhängig sein“ (E17, 1). Ebenso häufig werden der Auszug aus dem Elternhaus oder der Einzug in die eigene Wohnung genannt. Als eine generationentypische Besonderheit gilt, dass der Auszug oftmals erst mit der Heirat erfolgte. Die eigene Single-Wohnung war damals nicht üblich. Eher üblich war, noch bei den Eltern zu wohnen aber „Haushaltsgeld“ (E22, 1) abzugeben, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Wir haben früher erst geheiratet und sind dann ausgezogen. So alleine ausziehen, das gab es nicht. Und meine Tochter jetzt, die sagt, ach, ich habe so eine wunderschöne kleine Wohnung. Aber ich glaube, dass das so viele in meiner Generation nicht durchgemacht haben. Und . erst mal eine eigene Wohnung gehabt zu haben.“ (E12, 1 sowie E21)

Die Ausgestaltung der Partner- und Familienrolle wurde als wichtig von den Eltern genannt, insbesondere die Entscheidung für Kinder wurde als weitreichend, „da gab es kein Zurück“ (E19, 1) und schwerwiegend, der „Ernst des Lebens“ (E4, 2) wahrgenommen. Ebenfalls genannt wurde die Ausgestaltung der Rolle als politischer Bürger²⁶⁶ durch die Wahrnehmung von Rechten (Zitat A) und die Rolle als Konsument und Freizeitnehmer (Zitat B). Als Ankerbeispiele gelten hier:

„Für mich? Ja, ja, nee, nee, das stimmt mit 21, da durften wir dann wählen gehen. Das war ganz toll. Oder das Sie anreden. Das war natürlich eine tolle Sache.“ (E7, 1)

„Was für mich nur schön war, als ich wurde 18, dass ich ohne Bedenken in Kino bin ich hingegangen, Film ab 18.“ (E13, 1)²⁶⁷

²⁶³ E4, E5, E11, E12, E17, E19, E20, E21, E22

²⁶⁴ E2, E4, E7, E9, E11, E15, E16, E17, E20

²⁶⁵ E2, E4, E5, E7, E8, E13, E15, E16, E19

²⁶⁶ E1, E2, E7, E11, E13

²⁶⁷ Sowie E7, E9

3.3.1.2.1.1 Erwachsenenstatus der eigenen Kinder mit geistiger Behinderung

Eine zentrale Frage ist, ob die Eltern ihren eigenen Kindern den Erwachsenenstatus zuschreiben und ob diese Zuschreibung dazu führt, die erwachsenen Kinder anders zu behandeln. Ebenfalls erkenntnisleitend ist die Frage, ob die Eltern eine an den Erwachsenenstatus angepasste Behandlung durch die Umwelt erwarten. Damit wird der ‚externe Aspekt‘ (Frey 1983, 15, 43ff) im Zuschreibungsprozess erhoben, den Frey (ebd., 44) als ‚Status‘ bezeichnet.

Zwei Drittel der Eltern schreibt ihren Kindern einen Erwachsenenstatus zu (15 von 22). Die Kategorien, die den Zuschreibungsmechanismen zugrundeliegen, sind der theoretischen Analyse entnommen (s. Abschnitt 2.1.4) und mit je einem Ankerbeispiel in Tabelle 12 dargestellt:

Tabelle 12: Zuschreibung des Erwachsenenstatus der eigenen Kinder durch die Eltern

Kategorie	Ankerbeispiele
Bezug zum Entwicklungsalter, keine Reife möglich, ewige Kinder (3)* ²⁶⁸	„Nein. Nein. Sie steht auf ‘m Stand, ja in manchen Dingen von vier, fünf Jahren. Und in manchem Dingen wie sechs. Aber mehr wird sie auch nicht erreichen.“ (E5, 1)
Diskrepanz zwischen kalendarischem und psychologischen Alter (4) ²⁶⁹	„Nein, vom Alter her ja, klar sind die volljährig. Aber vom Intellekt her immer Kind.“ (E10, 1)
Ungleichzeitigkeit im Erwachsenwerden zugestehen (5) ²⁷⁰	„Mal ja, mal nein. [...] Ja, mit dem Geld klappt es noch nicht so. Aber er übernimmt Verantwortung jetzt. [...] Und wenn er dann mit anderen Behinderten zusammen ist, da merkt man schon, dass er erwachsen ist. Dass er da sehr hilfsbereit ist und Verantwortung auch übernimmt.“ (E20, 1)
Prozess dauert an, Lernprozess (4) ²⁷¹	„Nö, nö. Ich warte ja drauf. Ja, wenn er mal so 20 ist. [...] Er hat schon vieles gelernt. Aber er muss noch selbständiger werden.“ (E2, 1)
Erwachsenenstatus trotz Unterstützungsbedarf (6) ²⁷²	„Sie weiß ziemlich genau, was sie will. Und sagt das auch. Sie weiß, wo es lang geht. [...] Auch wenn . ja, sie benötigt ja doch immer noch Hilfe“ (E15, 1)

* Die Anzahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

Die Zuweisung des Erwachsenenstatus erfolgt von den Eltern nicht vorrangig unter der Prämisse des ‚kalendarischen Alters‘ (Ruppert), die in dieser Arbeit als hilfreich für den sonderpädagogischen Kontext verstanden wurde, da die Zuweisung des Erwachsenenstatus dabei ohne Ansehen der Person und ohne Leistungsbezug erfolgt. Der Rekurs auf das kalendarische Alter erfolgt bei den Eltern dann, wenn sie den Erwachsenenstatus nicht anerkennen. Hierbei nehmen drei Eltern das Entwicklungsalter als Erklärung dafür, dass bei ihren Kindern das Erreichen eines Erwachsenenstatus nicht denkbar wäre. Diese Eltern formulieren, ihr erwachsenes Kind „steht auf ‘m Stand, ja in manchen Dingen von vier, fünf Jahren [...] mehr wird sie auch nicht erreichen“ (E5, 1). Die jungen Erwachsenen bleiben in den Augen ihrer Eltern „das große Kind“ und „ewige Kind“ (E17, 1). Die Prognose bleibt ebenso negativ: „Also erwachsen in dem Sinne wie ich eben gesagt habe, wird er nie. Da müsste schon ein Wunder passieren.“ (E21, 1) Weitere vier Eltern beschreiben

²⁶⁸ E5, 17, 21

²⁶⁹ E7, 9, 10, 14

²⁷⁰ E1, 16, 18, 19, 20

²⁷¹ E2, 4, 6, 8

²⁷² E3, 11, 12, 13, 15, 22

die Diskrepanz zwischen Entwicklungsalter und kalendarischem Alter, die für sie kennzeichnet dafür ist, dass sie ihr Kind den Erwachsenenstatus nicht zuschreiben: „Vom Alter her ja. Ja vom geistigen Niveau . ist er noch Kind.“ (E9, 1) Fünf Eltern teilen die Einschätzung von Fachwissenschaftlern, dass man Menschen mit geistiger Behinderung eine ‚Ungleichzeitigkeit ihres Erwachsenwerdens‘ (Wohlhüter; Jakobs) zugestehen sollte. So begründen diese Eltern, dass ihre erwachsenen Kinder „manchmal ja, manchmal nicht“ (E1, 1), „teils, teils“ (E16, 1) oder „mal ja, mal nein“ (E19, 1; E20, 1) erwachsen sind und nennen individuelle Beispiele für Teilbereiche, in denen ihr Kind schon in ihren Augen erwachsen ist und Bereiche, für die dies nicht gilt und ggf. auch nie gelten wird, wie im folgenden Zitat verdeutlicht:

„... Teil, teils. Er ist eigentlich . in vielen Dingen schon sehr erwachsen [...]. Den [Sohn] interessiert ja auch alles an Nachrichten, auch an sämtliche Themen und an Kunst und auch alles. Aber in manchen Dingen dann, dann hapert es ja doch noch.“ (E16, 1)

Weitere vier Eltern erkennen den Lernprozesse ihrer Kinder an und honorieren diesen, indem sie ihre Kinder als „auf dem Weg dahin“ (E4, 2) beschreiben oder „gute Fortschritte“ (E6, 1) erkennen. Weitere sechs Eltern anerkennen den Erwachsenenstatus ihrer Kinder trotz des zum Teil großen Unterstützungsbedarfs. Als Ankerbeispiel gilt hier:

„Ja, soweit sie erwachsen sein kann, ja. [...] Sie sagt ganz klar, was sie will und was sie nicht will. [...] Es gibt noch organisatorische Dinge, wo man Hilfestellung geben muss, okay“ (E3, 1, 3)

Eltern, die den Erwachsenenstatus trotz Unterstützungsbedarf anerkennen, sehen selbst kleinste Entscheidungsräume für Selbstbestimmung als zentral für ihre erwachsenen Kinder. So werden Entscheidungsräume für „was ganz Basales“ (E22, 1) eingeräumt: „Ja, also, was er machen möchte, was er essen möchte“ (ebd.) oder „Ja, wenn sie sich anziehen will. Wenn sie was essen will“ (E15, 1). Diese Entscheidungsfindung wird intensiv unterstützt und gefördert:

„Früher wurde nicht gefragt, willst du da und da mitgehen. Da wurde mitgegangen. Und jetzt fragen wir sie.“ (E13, 2)

„Ja, [Sohn] einfach viel viel öfter darauf hinweisen, dass er selbst entscheiden soll. Zum Beispiel jetzt wenn wir in die Stadt gehen, was er im Fernsehen angucken will, ob er zu den Ausflügen von uns mit will. Solche Sachen.“ (E11, 1)

Ebenso üben sich die Eltern in Zurückhaltung:

„Auch . also, das war für mich auch so ‘n Lernprozess, mich zurück zu nehmen, und nicht Fragen für ihn zu beantworten. .. Dass ist jetzt so, dass ich ganz lange auch warte, gibt er jetzt eine Antwort oder nicht. Oder, soll **ich** es lieber sagen, ne. Und da muss man durchaus schon ein bisschen lange warten (lacht). [...] Das war nicht schwierig, eigentlich, das war nur so in mir drin. Ich habe immer alles für ihn getan und geantwortet äh . und ja . bis man dann gedacht hat, ja, er kann ja selber reden, ne. Und so so gewisse Sachen kann er ja auch selber entscheiden und beantworten.“ (E22, 1)

Dabei geben die Eltern offen zu, dass es nicht immer einfach ist, Entscheidungsspielräume zu erkennen und zuzugestehen. Dies demonstriert folgendes Zitat, das eine hohe Reflexionsfähigkeit und Empathie der Mutter gegenüber den Bedürfnissen der erwachsenen Tochter ausdrückt. Jedoch gelingt es der Mutter in diesem Fall nicht, den kleinen Entscheidungsspielraum bezüglich der Farbwahl eines Kleidungsstückes für die Tochter einzuräumen. Hier zeigt sich, wie sensibel sich der Umgang mit der ‚Machtfülle im Erziehungsverhältnis‘ (Hahn 1994, 90) darstellt:

„Also, eigentlich lasse ich ihr ihre Entscheidungen. Aber wenn ich absolut nicht will, ihre Entscheidung, dann . versuche ich sie zu drehen. Und dann klappt das auch in der Regel. [...] Naja, das heißt schon, meine Meinung ihr unterjubeln. Ich versuche, es zu vermeiden. Aber jetzt wollte sie wieder ei-

ne rote Jacke, aber jetzt hat sie schon eine rote Jacke, warum denn noch eine rote Jacke. Und dann sage ich zu [Name Betreuerin], bitte keine rote Jacke, das ist die Betreuerin. Und äh . ja, dann beeinflussen wir sie beide (lacht). Und ich denke, das wäre jetzt bei einem so normal entwickelten Kind und wenn die eine zweite rote Jacke will, dann holt die sich eine zweite rote Jacke. Und wenn wir der eine hellblaue hinhängen würden, dann würde die die nicht anziehen. Die Kinder sind ja nun etwas schwächer als normale Kinder und die sind ja beeinflussbar, ne. Und gerade noch viel mehr bei einem nicht-sprechendem Kind als bei einem sprechendem Kind.“ (E14, 1)

Ein Abgleich mit dem Behinderungsgrad zeigt, dass die zunehmende Schwere des Behinderungsgrades keine negativen Auswirkung auf die Zuschreibungspraxis durch die Eltern hat. In der Gruppe der Eltern, die den Erwachsenenstatus trotz Behinderung anerkennen, befinden sich je drei erwachsene Kinder mit dem Behinderungsgrad mittel und schwer. In der Gruppe der Eltern, die einen Lernprozess anerkennen, sind vorrangig erwachsene Kinder mit leichtem Behinderungsgrad.

Ein Elternpaar berichtet von einer deutlich veränderten Zuschreibungspraxis und Verhaltensänderung gegenüber dem nicht-sprechendem erwachsenen Kind aufgrund der Diagnose Autismus. Das erwachsene Kind hatte bis dahin keine verbalen Kommunikationsmöglichkeiten. Aufgrund der Förderung mit UK wurde deutlich, dass die erwachsene Tochter ein grundlegendes verbales Verständnis hat und ihre Bedürfnisse mitteilen kann. An diesem Beispiel wird deutlich, wie viel Einfluss die Zuschreibungspraxis für die interpersonale Interaktion in diesem Fall zwischen Eltern und Kind haben kann. Die junge Frau wurde in Folge von den Eltern nicht mehr so „kindisch“ (E13, 1) angesprochen und ihre Bedürfnisse erfragt („jetzt fragen wir sie“, E13, 2). Deutlich wird, dass allein die veränderte Zuschreibung der Eltern gegenüber ihrem Kind, welches entgegen der bisherigen Annahmen der Eltern ein grundlegendes Verständnis des Lebens aufweist, den Grund für eine Wahrnehmung der eigenen Tochter als erwachsene Person darstellt. Dieses Zitat wird aufgrund seiner zentralen Bedeutung für die Veränderungsmöglichkeiten durch Zuschreibungen in voller Länge zitiert:

„M: Mit unserer [Tochter], ja sie ist 18 geworden, da wussten wir noch nicht von dem Autismus und sie und alles, also, wir haben sie noch ganz anders zu Hause behandelt. So mehr kindisch. Ja wurde gesprochen, wurde gesagt, aber direkt mit [Tochter] nicht so viel Erklärung und so, wir haben das nicht gemacht. Nur so allgemein immer. Und seitdem das wurde festgestellt, wir haben mit [Tochter] ganz anderes Verhältnis. Wir erzählen alles, zum Beispiel was morgen kommt. Oder was war. Oder wir loben sie, früher haben wir sie auch gelobt, aber jetzt extrem. Und ich spreche mit sie viel und sie ist dadurch auch ganz anders geworden. Und deswegen kann ist jetzt nicht so sagen, wie sie so 18 wurde, ob sie schon so, als erwachsene Person so, ich glaubte, sie hat es gut gehabt als sie wurde als Kind so behandelt wurde. Meinte ich. Wohl, sie war manchmal ein bisschen aggressiv. Und seitdem wir mit ihr so vernünftig sprechen, wir nehmen sie als erwachsene Person nicht mehr als unser Baby, dann ist auch so richtig stolz und richtig ...

V: Früher wurde nicht gefragt, willst du da und da mitgehen. Da wurde mitgegangen. Und jetzt fragen wir sie. [...] Wenn das bei unserer Ilona nicht festgestellt worden wäre, dann wäre das genau heute noch wie mit 17.

F: *Wie haben sie denn [Tochter] behandelt mit 17?*

M: Ja, gut, sie spielt immer noch mit Puppen, ist klar, aber, ja auf jeden Fall sie merkt jetzt, wirklich dass sie erwachsen ist. Auch so, wie sie zum Beispiel im [Integr. Freizeiteinrichtung] ist, da war sie mit einem Betreuer, sie war so fixiert auf den [Betreuer] damals, weißt du noch?

V: Ja, ja.

M: Ach, na, na, na haben wir gemacht, du bist wahrscheinlich verliebt, und guck nicht so oft auf die Jungs. Da war sie so richtig stolz und hat so bisschen gelächelt. War sie richtig glücklich. Und früher haben wir sie, ja, sie war einfach da, das war für uns Alltag.

F: *Und die Möglichkeit für Entscheidungen mit ja, nein Antworten?*

M: Das war erst danach. So wie gestern, habe ich gesagt, komm [Tochter], wir gehen Eis essen, und du sollst lieb sein, nicht uäh machen, manchmal macht sie so Geräusche, dann machst du nur alle Leute aufmerksam, das muss nicht sein. Und wir sitzen alle am Tisch, und dann war sie so lieb. Sie saß da ohne einen Ton und einen Muck, gar nichts. Wie sie isst dann, gut mit Hilfe von uns, aber die ist so

lieb, ne. Irgendwie begreift sie das. Und dann sage ich, du bist schon erwachsen, also benimm dich auch als erwachsene Person.

F: Verhält sich [Tochter] nun anders, seit Sie sie so behandeln?

M: Ja, das ist mir selbst aufgefallen, ist immer so, ach [Tochter]chen und das und das immer so wie ein Baby, und seitdem wir, und dann war sie sauer, sie hat mich auch oft weggeschubst und so wollte nichts von mir wissen, ne. Ehrlich, das war für sie zu viel und hat sie auch ehrlich gedacht, meinte ich, irgendwie denken die, ne, dann hat sie bestimmt auch gedacht, ist die Mutter denn nicht ganz dicht? Bin schon erwachsene Person, was will sie immer, schmatz, schmatz (Küsschen Geräusch). Und [Tochter]chen und so. Ich bin doch schon erwachsene Person, ich bin doch schon, seitdem, die ist auch anders. Die ist so ruhig geworden. Und so nimmt sie wirklich alles mehr wahr.

F: Bei welchen Entscheidungen kann sie sich äußern?

M: Ja, zum Beispiel jetzt so einfache Sachen, ob wir Eis essen gehen, oder ob wir nicht gehen, oder freust du dich, dann bei solchen Sachen, oder wir fahren zu [Name], das ist der Bruder von ihr, ja, möchtest du mit, dann sehr gerne, dann steht sie schon auf, kann sie gar nicht erwarten, bis wir uns alle fertig gemacht haben, und sonst noch, welche wichtigen Entscheidungen. Gut, wir fragen sie, auch schon so im Geschäft, bei Einkaufen, welche Hose möchtest du, weiß oder blau. Und dann greift sie, hat sie auch weiß gezeigt, und alle haben gesagt, nimm blau und dann habe ich blau genommen, im Gegenteil zu [Tochter] was sie hat gezeigt, ja, die hat auf die weiße gezeigt.

V: Ja, dann brauchst du sie nicht fragen. Wenn du sowieso die andere nimmst.

M: Ja, ja, stimmt, war falsch. Auch meine Schwägerin war dabei, und mein Sohn war auch dabei (alle lachen).

V: Ich habe gemeckert.

M: Ja, du hast gemeckert. Warum hast du nicht die weiße genommen, wie sie hat die weiße in die Hand genommen. Weil ich habe die so hingelegt, die Hosen, und dann habe ich gesagt, [Tochter], wir haben so nicht anprobiert, aber angehalten, ich wusste das schon, die passen. [Thema Umtausch] Und dann lege ich die so hin und dann sag ich: [Tochter], welche möchtest du haben, die nimmt, die greift auf die weiße und ich nehme die blaue. Ich war nachher sogar sauer, eh, sollen wir doch nicht die weiße nehmen. Kurz bevor wir bei der Kasse waren.“ (E13, 1-3)

Eine Statusänderung wird in unserer Gesellschaft durch Übergangsrituale begleitet und dargestellt, wie die große Party zum 18. Geburtstag, Examens- oder Abiturbälle, Junggesellenabschiede oder Hochzeiten. Junge Menschen mit geistiger Behinderung sind hierbei eingeschränkt, da ihnen ein Teil dieser Ritualisierungen nicht möglich ist und beispielsweise die Volljährigkeit nicht mit gleichermaßen vielen Rechten verbunden ist. Dies sehen die Eltern ebenso:

„M: 18 werden war für [Sohn] nicht so ein Triumph, wie für mich, weil er alles, was ich dann durfte, nicht kann: Auto fahren, so lange weg bleiben, wie ich in die Kneipe wollte.“ (E11, 1)

„Ich glaube, sie hat das nicht so bewusst erlebt, dass sie jetzt 18 geworden ist. Ich denke, andere Kinder, die gehen dann zu Plus und kaufen sich eine Flasche Schnaps und was so dazu gehört, dann stolz ihren Ausweis zu zeigen, oder einen Führerschein, hm. Kann die [Tochter] ja alles nicht.“ (E14, 2)

Wenige Familien finden gemeinsam mit ihren erwachsenen Kindern alternative Möglichkeiten, die Statusänderung gebührend zu feiern. Die offizielle Bestellung eines Betreuers, die zum 18. Lebensjahr notwendig wird, könnte mit einem feierlichen familiären Rahmen hierzu eine Möglichkeit bieten, da das Gespräch mit „der Richterin“ (E13, 1) eindrücklich ist und auch „begeistern“ kann (ebd.). In Rahmen der vorliegenden Studie konnte ich nur eine Familie ermitteln, welche die Statusänderung im Zuge der Volljährigkeit mit einem feierlichen Ritual ausgestaltete:

„Jooaa, 18, [...]. Sie hat ihn ja auch sehr groß gefeiert (lacht). Das war ihr also ganz ganz wichtig. Andere bekommen einen Führerschein oder ein Auto, und ich hab gesagt, dann kriegt sie eben die Feier, die sie will.“ (E13, 2)

3.3.1.2.1.2 Elternrolle bei erwachsenen Kindern mit geistiger Behinderung

Als allgemeine Erziehungsziele für ihre erwachsenen Kinder nennen die Eltern zuvorderst Selbständigkeit (11 Nennungen)²⁷³. Sie sollen „fit für's Leben“ (E11, 1), „lebenstüchtig“ (E10, 1) und „selbständig“ (E2, 2) gemacht werden, damit sie „mit dem Leben gut klar kommen“ (E15, 2). Moralische Werte als Erziehungsziele werden von Eltern genannt, deren Kinder einen leichten oder mittleren Behinderungsgrad aufweisen (5 Nennungen)²⁷⁴. Demnach sollen die jungen Menschen auf den „geraden Weg“ (E5, 2) oder „guten Weg“ (E20, 3) gebracht werden, sie sollen „gute Menschen sein“ (E8, 2; E1) und „nicht abrutschen“ (E9, 2) oder „zum Verbrecher“ werden (E1, 2). Eltern von jungen Erwachsenen mit einem schweren oder mittleren Behinderungsgrad nennen eher Erziehungsziele wie „Geborgenheit [vermitteln]. Dass er zu uns gehört. So, genauso, dass er genauso akzeptiert wird wie alle anderen“ (E7, 4), „Beschützen“ (E22, 3), sich „kümmern“ (E19, 2) und „alles tun“ (E19, 2), damit es den jungen Menschen gut geht (8 Nennungen)²⁷⁵. Statt des Lebensziels der Selbständigkeit wird hier das Ziel formuliert, dass „die richtigen Weichen“ (E12, 4) gestellt werden. Um die genannten Erziehungsziele zu erreichen, werden als Erziehungsmethoden die Kommunikation zwischen Eltern und erwachsenen Kinder (10 Nennungen)²⁷⁶ sowie der Vorbildcharakter der Eltern (E1, E5, E15) und gemeinsame Unternehmungen (E1, E9) genannt. Zudem werden „Hilfen“ (E5, E10) gegeben, um Selbstbewusstsein zu entwickeln (E11, E22). Erziehungsmethoden, die mit „Kontrolle“ (E9) und „lenken“ (E4) beschreiben werden, nennen die Eltern für junge Erwachsene mit Behinderung nur marginal.

In den dargelegten Zitaten zur Zuschreibung des Erwachsenenstatus der eigenen Kinder sind veränderte Verhaltensweisen der Eltern gegenüber ihren erwachsenen Kindern schon angeklungen. Zusammenfassend dargestellt werden die erwachsenen Kinder:

- (a) verstärkt in Entscheidungen eingebunden (12 Nennungen)²⁷⁷,
- (b) die Entscheidungen werden ernst genommen (11 Nennungen)²⁷⁸,
- (c) die Ansprache ist altersangemessen (9 Nennungen)²⁷⁹,
- (d) Verantwortung wird zugewiesen (2 Nennungen)²⁸⁰.

Die erwachsenen Kinder werden vermehrt in Entscheidungen – auch wenn sie noch so „banal“ (E22, 1) erscheinen – eingebunden, sie werden „gefragt“ (E13, 2; E14, 2; E15, 1), es wird „diskutiert“ (E3, 2) oder „abgesprochen“ (E5, 1). Sodann werden die Entscheidungen der erwachsenen Kinder akzeptiert: „Und jetzt, wenn er eine rote Hose trägt, dann ok, dann wird nichts mehr daran geändert“ (E10, 1) oder „Also, wenn ich jetzt sage, wir machen dies, und wenn sie das dann nicht will, dann kommt sie auch nicht mit. Dann ist das auch okay so.“ (E5, 2) Die Ansprache ist altersangemessen, die jungen Erwachsenen werden nicht „so wie ein kleines Kind behandelt“ (E19, 1) und es wird keine „Babysprache“ (E1, 1) gesprochen:

„Wir haben auch von klein an wie erwachsen gesprochen, haben nicht so kurze Worte gesagt sondern haben ganze Worte gesagt. Zum Beispiel so, habe ich nie, so wie ein Baby gesprochen. Brauchst du

²⁷³ E2, E3, E4, E6, E10, E11, E14, E15, E16, E20, E22

²⁷⁴ E1, E5, E8, E9, E20

²⁷⁵ E7, E9, E12, E13, E15, E17, E19, E21, E22

²⁷⁶ E2, E4, E8, E10, E11, E14, E15, E16, E18, E20

²⁷⁷ E1, E3, E5, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E20, E21, E22

²⁷⁸ E3, E5, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E20, E21, E22

²⁷⁹ E1, E3, E4, E5, E10, E13, E15, E18, E19

²⁸⁰ E5, E13

manchmal zehnmal gesprochen, aber habe ich. Das kriege ich hin. Wir behandeln den normal. Machen Spaß mit ihm (lacht) . auch okay.“ (E18, 1)

Bei der Beantwortung der Frage, ob die Eltern ein dem Erwachsenenstatus angepasstes Verhalten von anderen Menschen wünschen, nannten mehr als die Hälfte der Eltern negative Erlebnisse (12 von 22)²⁸¹. Diese beziehen sich allgemein auf respektloses Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen aber auch im Speziellen auf infantilisierende Verhaltensweisen gegenüber erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. So wurden zum einen strukturelle Ausgrenzungen durch „Ghettoisierungen“ in Sondereinrichtungen wie Förderschulen und WfbM (E1, 3; E10, 4; E16, 4) genannt. Zum anderen respektlose Verhaltensweisen einzelner Gesellschaftsmitglieder gegenüber den erwachsenen Kindern, welche die Eltern empörten und verletzten:

„Ja, wenn sie [Name Tochter] nicht kennen, dann wird sie doch geduzt, weil sie so klein ist, oder über den Kopf gestreichelt. Das stört mich schon.“ (E15, 1)

„[...] als er rauskam, und dann wusste er nicht, wo ich bin und fragte, wo ist die Mama, und setzte sich dann nicht ins Wartezimmer sondern wartete auf dem Flur, da wurde er dann unruhig. Ja und dann haben die Zahnarthelferinnen sich dann drüber kaputt gelacht und so kriegte man ja mit. Das tut mir dann schon sehr weh.“ (E4, 2)

„Ja in einer Hinsicht gleich, ne. Wie sie selber behandelt werden möchten. Wie die anderen selbst behandelt werden wollen, so sollen die auch den behandeln. .. Aber wie das so bei'n meisten ist, so äh, die meinen, die wären ein bisschen schlauer und ein bisschen besser, die behandeln ja solche Kinder oder besser solche als Erwachsene auch als . ne . plemplem in dem Sinne. Und das sollte normalerweise abgeschafft werden. Aber . das ist halt so die Gesellschaft.“ (E9, 1)

Für das angemessene Verhalten insbesondere gegenüber jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung ist die „Sichtbarkeit“ der Schädigung (Cloerkes 2007, 8) ein relevanter Ausgangspunkt der Interaktion. Eltern verwenden bei einer Nicht-Sichtbarkeit gegenüber Gesellschaftsmitgliedern oder professionellen Helfern das Argument des „kalendarischen Alters“ (Ruppert 2006, 142), um den Erwachsenenstatus zu einzufordern (10 Nennungen)²⁸². Ein erkennbares Statussymbol für die Anerkennung des Erwachsenenstatus für die Eltern ist die Verwendung der in unserer Gesellschaft für offizielle Anlässe üblichen asymmetrisch pronominalen Anrede, das „Siezen“ (Zitate A und B) sowie ein angemessener körperlicher Abstand (Zitat C). Als Ankerbeispiele gelten hier:

(A) „Wenn die wissen, wie alt sie ist, dann wird sie gesiezt.“ (E15, 1)

(B) „Ja, ich denke, dass **möchte** er [erwachsen behandelt werden]. Da legt er Wert drauf. Er wird gesiezt, ja, das erkennt ja keiner so auf Anhieb. Man merkt es ja nicht so bei ihm und manchmal, wenn er dann anders reagiert ist, dann sind die Leute ganz überrascht. Das ist ja das Riesenproblem bei ihm. [...] Ich glaube es ist manchmal einfacher, wenn man ein Kind hat, bei dem man das **gleich** sieht. Man verlangt so viel von den Kindern, da kann er oft nicht mithalten.“ (E4, 2)

(C) „so, gut, von der Körpergröße ist sie ja schon klein. Aber wenn sie dann sagt, nein, sie ist schon 18, dann nehmen sie auch etwas Abstand. Dann fragen sie auch, ob sie ‚du‘ sagen dürfen oder so. Also eigentlich behandeln sie sie dann auch sehr gut. Auch beim Frauenarzt. Die fragte von vornherein, und sagt Sie, aber auch alle anderen Ärzte.“ (E5, 1)

Ein an den Erwachsenenstatus angepasstes angemessenes Verhalten von den Lehrkräften wurde nicht hervorgehoben. Es wird zwar betont, dass die Lehrer ihre Schüler „gut“ (E12, E13, E22) behandeln. Auch gehen die Eltern von einer angemessenen Behandlung aus: „Ja, tun sie ja wohl in der Schule, dass sie die anders behandeln als die Kleinen“ (E11, 1). Jedoch wird nicht explizit ein verändertes Lehrerverhalten genannt.

²⁸¹ E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E12, E15, E16, E21

²⁸² E4, E5, E7, E11, E15, E16, E17, E19, E20, E22

Hingegen wurde von unangemessenem Verhalten berichtet, z.B. dass die Lehrer in der Klasse über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinweg Gespräche führen, als seien die Schüler nicht anwesend:

„Der Herr [Lehrer] hat in angegriffen, weil er immer so viel erzählt. Der [Sohn] hat mal zu Hause erzählt, was die Lehrer alles untereinander in der Schule erzählen. [...] Der kriegt das ja mit, alles mit, der ist ja nicht dumm. Und da wurde ein dummer Spruch abgelassen. Und ich sage, da sollte man schon mal vorsichtig sein, das sind ja erwachsene Menschen. Da kann man die nicht behandeln wie kleine Kinder. Und der hat das dann hier erzählt und darauf habe ich das mal gesagt beim Elternabend.“ (E16, 6f)

Einem Siezen der Werkstufenschülerschaft stehen einige Eltern negativ gegenüber (3 Nennungen). Nur eine Mutter findet eine derartige Ansprache angemessen (E3, 1). Die Eltern stellen heraus, dass ein Duzen der Schüler „persönlicher“ (E7, 3) sei, da sich Schüler und Lehrer „ja auch so lange“ kennen (E5, 1) und die Schüler das „auch nicht so als wichtig“ empfinden (E22, 1). Sie befürchten eher, dass die Schülerinnen und Schüler „erschrocken sind, wenn das sich plötzlich ändert“ (E5, 1). Eltern sehen die asymmetrisch pronominale Anredeform als angemessen für die Institution Schule:

„Die Lehrer werden gesiezt, und die Lehrer sagen Du. Das ist schon richtig so, weil die Lehrer sind Respektpersonen.“ (E7, 3)

Ein Vater stellt hingegen heraus, dass er das Anlernen des Siezens der Schülerinnen und Schüler gegenüber fremden Personen als sinnvoll ansieht, da diese dadurch weniger offensichtlich in der Öffentlichkeit als Menschen mit geistiger Behinderung wahrgenommen würden:

„Also ich fände das wichtiger, dass die Schüler . auch lernen, die Lehrer zu siezen. Das sind . das ist ja nun die Respektperson der Lehrer. Vor allem, in der Schule wäre nicht so schlimm, aber im Außenfeld. Also, dass finde ich wirklich gut. Aber vom Satz ist das halt schwierig. Da muss man schon eher mit anfangen. Das muss man von klein an machen.“ (E7, 3)

Die Ablösung aus der elterlichen Abhängigkeit erfolgt im Verlauf des Erwachsenwerdens über eine lange Zeitspanne der Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters. Die Übernahme zentraler gesellschaftlicher Rollen wird dabei allmählich trainiert und erprobt. Das Wahrnehmen neuer Handlungsoptionen ist jedoch für Menschen mit Behinderungen nicht selbstverständlich und verlangt von den Eltern neben altbewährten auch alternative Erziehungsmethoden. Die Untersuchungsgruppe der Eltern besteht annähernd komplett aus Familien mit Geschwisterkindern (19 von 22), in nur drei Familien leben die jungen Erwachsenen mit Behinderung als Einzelkinder (s. Abschnitt 3.2.2.2). Damit können die Eltern auf umfangreiche und insbesondere auch vielfältige Erziehungserfahrungen zurückgreifen. In den meisten Fällen wurden schon erfolgreiche Ablösungsprozesse von älteren Kindern durchlebt, die schon ausgezogen sind (10 von 19) oder den Einstieg in den Beruf bzw. ähnliche Erfahrungen wie Zivildienst oder Bundeswehr erfolgreich absolviert haben (18 von 19).

Einen jungen Menschen mit geistiger Behinderung zu einem erwachsenen Menschen zu erziehen, ist für die Eltern mit besonderen Erfordernissen verbunden. So erfolge die entwicklungslogische Ablösung des eigenen Kindes nicht ‚automatisch‘ und müsse von den Eltern angeregt werden. Man müsse die Kinder mit Behinderung „schub[sen]“ (E12) und ihnen ermöglichen „von **uns** [den Eltern] wegzukommen“ (E22). Die Eltern fragen sich, wie sie gleichzeitig loslassen und dem erwachsenen Kind mit Behinderung die Stärke geben sollen, sich altersgemäß abzulösen: „Wie schaffe ich das? In einer Person?“ (E12) Zwei eindrückliche Zitate, welche dieses Spannungsverhältnis aufdecken, werden in voller Länge dargeboten, da sie den ‚erschweren Prozess‘ des Erwachsenwerdens von Menschen mit geistiger Behinderung aus Elternsicht belegen:

„Ja, man muss ihn schub . es ist ja für mich so schwer, wie soll ich sagen, .. diesen Part von **ihm** . und **meinen** Part zu übernehmen. Er müsste ja eigentlich gegen mich ankämpfen. Oder er kann nicht sagen, wenn er sich jetzt samstags langweilt und ich so weiter keine Beschäftigung für ihn habe, und selbst auch was zu tun habe, Mutter, ich gehe jetzt da und da hin und wir treffen uns da irgendwo, so wie [Tochter] das gemacht hat. [...] Die Ablösung von [Tochter] war wesentlich aufreibender. Ja, die hat gekämpft. Die hat um regelrecht ihre Rechte gekämpft. Um diese persönliche Eigenständigkeit, also nicht, was Mutter will, wird jetzt gemacht, sondern ich setze meinen eigenen Willen durch. Und der [Sohn] bekommt ja automatisch von mir ganz viel vordiktiert, ne. Unbewusst, ganz einfach unbewusst, ne. Und ich denke, er kann sich ja gar nicht so behaupten wie [Tochter], jetzt. [...] Aber diesen Zweikampf, den ich mit [Tochter] ausgefochten hab, den kann er ja gar nicht leisten. [...] Ich denke auch, da muss ja jeder Jugendliche durch und . die hat das gut erledigt. [weitere Details] Der [Sohn], der kann ja gar nicht kämpfen. So, dass der lange weg bleiben will, dann sagt er 12 Uhr und ich sage 11 Uhr und dann einigen wir uns nach langem Hin und Her dann doch auf 12 Uhr (lacht). Und das kann der [Sohn] ja gar nicht. Schon allein durch die Pflege, wissen Sie. Sie kommen dem ja so nahe. Das würde meine Tochter gar nicht erlauben, solche Sachen, ne. [...] Ja, wie kann ich den [Sohn] loslassen und gleichzeitig ihm die Stärke geben, sich von mir zu lösen. Wie schaffe ich das? In einer Person? So, da . das weiß ich nicht. Und wenn sie dann auch noch so nahe an ihm dran sind, von der Pflege her.“ (E12, 3, 7f)

„Und weil ich das einfach auch so sehe, dass das für den [Sohn 2] einfach auch wichtig ist, ne, von **uns** wegzukommen. [...] Ich denke, das ist ein ganz natürlicher Prozess, der bei ihm halt etwas länger dauert, weil er einfach ja . nicht, sage ich mal, normal entwickelt ist, dass das alles so schnell geht, oder. Aber das gilt halt auch für [Sohn 2]. Bei [Sohn 1] war alles einfacher. Alles. Es ist einfacher, [Sohn 1] gehen zu lassen, weil er für sich selber verantwortlich sein kann. Wird [Sohn 2] nie können. Bei [Sohn 1] war das in der Pubertät schon sehr schwierig. [...] die aufmüpfige Phase, eben da. Die war bei [Sohn 1] halt sehr massiv. Doch, doch. Die Phase kommt beim [Sohn 2] jetzt mal, aber nicht so massiv, ne. Man kann ihn doch viel eher zurückholen“ (E22, 4).

Die jungen Menschen dazu ermutigen, eigene Entscheidung zu treffen und eigene Erfahrungen zu machen, und gleichzeitig zu vermitteln, dass viele Entscheidungen und Erfahrungen für sie nicht möglich oder enttäuschend sind, birgt für die Eltern eine herausfordernde Ambivalenz. Eine Mutter formuliert:

„Ja, das war ja auch immer das Problem, dass sich da die Mädchen da . da alle, ihn angebaggert haben und wenn sie dann gemerkt haben, ja, selbst Praktikantinnen, es war auch zwei Mal in der Schule vorgekommen, dass die ihn angesprochen haben und ihm dann auch die Telefonnummer gegeben haben und er sich dann wieder Hoffnungen gemacht hat, ja, und dann ging die SMS hin und her. Und mit einer war er auch im Kino, aber die schrieb dann, wir passen ja gar nicht zusammen. Und dann bricht für ihn wieder die Welt zusammen.“ (E4, 3)

Insgesamt versuchen die Eltern ihren erwachsenen Kindern immer wieder – wenn auch kleinste - Entscheidungsräume einzuräumen und diese Entscheidungen ernst zu nehmen und zu respektieren. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, sich selber als Eltern zurückzunehmen:

„keine Klett-Mutter sein“ (E11, 1)

„Aber jetzt auch loslassen.“ (E15, 2)

„Eine lange Leine. Die Grenzen wurden immer weiter gesteckt.“ (E17, 1)

„Auch . also, das war für mich auch so‘n Lernprozess, mich zurück zu nehmen.“ (E22, 1)

Zudem suchen Eltern Wege, um den erwachsenen Kindern zu ermöglichen, ihre „Erfahrungen selbst machen zu lassen“ (E22, 3). Die Eltern versuchen, ihre Kinder verstärkt zu Entscheidungen zu ermutigen: „Ja, [Name] einfach viel viel öfter darauf hinweisen, dass er selbst entscheiden soll.“ (E11, 1). Wenn die Entscheidungen weitreichender sind, werden Gespräche geführt, „Ja, wir haben eigentlich immer geredet“ (E16, 6), „Wir reden viel zusammen.“ (E15, 2) und „Wenn sie etwas davon will [was die Brüder machen], dann diskutieren wir darüber, ob es für sie möglich ist. Das ist das Einfachste. Zum Beispiel Führerschein“ (E13, 2)

oder „sie wollte jetzt zum Beispiel rote Haare, dann haben wir verhandelt“ (ebd., 7). Die einen Eltern setzen dabei auf eine recht klare und unmissverständliche Sprache, die jungen Erwachsenen mit Behinderung werden nicht „in Watte gepackt, nur weil sie behindert sind“ (E20, 3), ihnen wird nicht der „Zucker in den Hintern geblasen“ (ebd.), auf sie wird „nicht immer so Rücksicht [genommen], weil das ist Quatsch auch“ (E16, 4). Andere Eltern berichten, dass eine derart direkte Ansprache große psychische Probleme bei dem pubertierenden Jugendlichen hervorgerufen haben:

„Ich weiß noch, als die Frau [Lehrerin] die Klasse übernommen hatte, und da ist er mal so völlig zusammen gebrochen, da war das mit dem Führerschein, sie sagte, das kannst du überhaupt nicht machen, während wir uns vorher da noch so rumgedrückt, um die Entscheidung, um ihm da nicht wehzutun, und der ist mir völlig zusammengebrochen. Also hier war ganz schön was los. Ja, Führerschein, und ja ja [...] Der kam ja immer mit neuen Ideen. ... Kaum war das eine und dann kam er mit dem nächsten. Und wenn du dann immer nur sagst, nein, das darfst du nicht und das geht nicht. Der war völlig am Ende. Da habe ich wirklich Angst um ihn gehabt, dass er sich da was antut. Er kann seine Behinderung mittlerweile besser verkraften. Das schon, er akzeptiert es eher.“ (E4, 1f).

Deshalb setzen andere Eltern auf Gespräche und eine behutsame Konfrontation mit ähnlichen Erfahrungen durch „Schreipuppen“ (E14, 5) oder einem Computerspiel (E3, 9) bei Kinderwunsch oder „Autoskooter“ fahren (E3, 2) bei Führerscheinwunsch. Diese Negativ-Erfahrungen werden respektvoll begleitet:

„Zum Beispiel Führerschein ist für sie ganz klar, nein. Das Beste war, wir sind Autoskooter gefahren, danach wollte [Tochter] nie wieder einen Führerschein machen. Da hat sie sich damit überfordert gefühlt. Mit allem.“ (E3, 2)

„Sie wollte ja auch lange Zeit immer Kinder. Und dann habe ich da viel mit ihr gesprochen, ne. Ich habe ihr dann mal so eine Puppe etwas schwerere Puppe auf den Arm gegeben und habe gesagt, die musst du jetzt mal eine Weile halten, da wurde ihr da schon klar, dass das schwierig ist.“ (E13, 3)

„[Kinderwunsch] Dass einem klar wird, dass das auch sehr hart sein kann und dass man dem einfach nicht gewachsen ist. [...] Und es gibt ein Computerspiel, die Sims, ich weiß nicht, ob Sie das kennen. [...] Da baut man sich also eine eigene Familie auf. [Tochter] selbst kann das nicht spielen. Aber ihre Brüder haben das immer gespielt. Vor allen Dingen der Große eine Zeitlang. Und da gibt es so eine Sache, da kann man dann: Man baut sich ein Haus, man hat alles Mögliche und irgendwann möchte man Kinder. Und immer, wenn man die nicht versorgt, kriegt man die vom Jugendamt weggenommen (lacht). [...] Ich meine, das hört sich verrückt an. Ja, aber vom geistigen Niveau her, können die das unheimlich gut nachvollziehen, Mensch, das schreit ewig, das schreit und schreit, man hört das also auch akustisch.“ (E3, 9)

Vielfache weitere Beispiele dieser erziehungsoriginellen elterlichen Methoden sind im Bereich Mobilität zu finden (s. 3.3.1.2.2.6). Hier wird deutlich, wie intensiv Eltern beispielsweise das Verhalten in Stresssituationen mit ihren erwachsenen Kindern üben.

Als besonders positiv im Rahmen einer emanzipierenden Erziehungsstrategie wurde von mehr der Hälfte der Eltern betreute Ferienfreizeiten genannt (13 Nennungen)²⁸³ und für junge Erwachsene mit schweren Behinderungen ein „Kurzzeitpflegeheim, zweimal im Jahr für zwei Wochen“ (E21, 4). Als Ankerbeispiel gilt hier:

„Die Ferienfreizeiten, da hat er uns immer erstaunt. Da kam er immer mit was zurück, was er dann neu gelernt hatte. Da kam er immer bisschen selbständiger zurück.“ (E17, 2)

Dabei ist es für die Eltern nicht immer einfach, ihre Kinder in fremde Betreuung zu geben. Sie sind sich ihrer „Behütung“ (E10, 1) bewusst und wissen: „als Mutter räumt man ihm ja schon immer hinterher“ (E6, 1). Sie

²⁸³ E3, E5, E6, E10, E12, E13, E14, E15, E17, E19, E20, E21, E22

machen sich Gedanken, ob die erwachsenen Kinder hinreichend versorgt sind. Dennoch überwinden Eltern ihre eigenen Sorgen und lassen die Kinder an Ferienfreizeiten teilnehmen:

„Ja, ja. Fällt mir auch immer total schwer, in wegzuschicken. Jedes Mal aufs Neue. [...] Aber die Trennung von einem behinderten Kind ist ganz anders. Das hat dann auch wieder was damit zu tun, **wie** behindert das Kind. Wenn sie ein schwerstbehindertes Kind haben, das wirklich . äh von der Pflege her noch wie . ein Kleinkind ist, dann denke ich, ist einfach **to-tal schwierig**. Was glauben Sie, wenn ich dem den Koffer für die Freizeit pack‘. Da ist **all** meine Liebe drin, meine ganze Fürsorge, ich brauche ewige Zeiten, bis das das Ding fertig ist, ne. Und wehe da fehlt dann jetzt ein Teil. Das ist ganz furchtbar für mich, ne. Bei [Tochter] würde ich sagen, ach komm, zieh ab und kauf dir so ein Teil, Mädels. Ja, aber das . das ist . bestimmt eine Macke von mir, aber ja gut. Ich kann die, ich kriege die auch schlecht in den Griff. Ich versuche dann mir kürzere Zeiten . dass die Spanne kürzer wird von Packen also nur zwei Tage. Mein Mann sagt dann schon, lass die Mama, die packt. Natürlich ich weiß das . ich kann mir das ja auch erklären (lacht).“ (E12, 2, 7)

Neben den emanzipierenden Erziehungsstrategien der Eltern herrschen Strategien vor, die den erwachsenen Kindern emotionale Sicherheit, Geborgenheit, Annahme, Liebe und Vertrauen vermitteln. Eltern formulieren, es ist wichtig, „zu ihm stehen, egal ob er Mist gebaut hat“ (E17, 1), versuchen eine „Freundschaft zwischen Eltern und Kindern“ (E16, 6) zu erreichen und arbeiten für „ein gutes Verhältnis [...] damit [Name Sohn] auch immer zu uns kommen kann“ (ebd.). Eltern möchten ihren erwachsenen Kinder vermitteln, dass man sie „nicht alleine lässt“ (E1, 2) und ihnen ermöglichen „mit Liebe und Verständnis“ (E14, 3) sowie „im Schutz“ (E9, 2) der Familie zu leben.

Als ein weiterer Indikator für einen emanzipierenden Erziehungsstil gilt die Zuweisung von Verantwortung für bestimmte Aufgaben im gemeinsamen Haushalt. In Haushalten mit jungen Erwachsenen mit schwerem Behinderungsgrad ist in der Regel keine Mithilfe von diesen möglich. In den Antworten der Eltern von jungen Erwachsenen, die grundsätzlich fähig wären, Aufgaben auszuführen, wird deutlich, dass im gemeinsamen Haushalt das Prinzip „Hotel Mama“ (E5, 4) vorherrscht. Die jungen Erwachsenen haben in vielen Fällen keine festen Aufgaben (10 Nennungen)²⁸⁴. Als Ankerbeispiele gelten hier: „Keine, nö“ (E22, 4), „Er hat keine Aufgaben, aber er kann vieles. Aber er ist verwöhnt.“ (E2, 2) und „Nö, brauch er nicht. [...] wenn er kommt, habe ich ja alles schon fertig. Da kann ich ja nicht warten“ (E1, 2f). In einigen Familien haben die jungen Erwachsenen kleinere Aufgaben wie „Müll runterbringen“ (E17, 1) oder Aufgaben, die sporadisch zu erfüllen sind, wie „sie helfen dann so bei Bedarf“ (E19, 2) (5 Nennungen)²⁸⁵. Nur in zwei Familien werden die jungen Erwachsenen systematisch an vielfältige Aufgaben der Haushaltsführung herangeführt:

„Staubputzen, saugen auf alle Fälle, Fenster putzen, na ja, ob man hindurchsehen kann (lacht), ich meine, ist eine Übungssache, Mahlzeiten im kalten Bereich machen, kann sie alles. [...] Dafür sind dann auch diese Trainingsgeschichten da. Für eigenständiges Wohnen. Es sind so ganz simple Sachen wie Pullover auffalten. [...] Oder wie man zum Beispiel einen Spiegel pflegt. Mit diesem Sprühzeug und Küchenrolle. Das sind einfache Sachen, die viele von denen nicht mitkriegen.“ (E3, 12)

„M: Der macht alles selber, bis auf Bügeln. [...] Sein Zimmer putzt er.

V: Wir haben ihn jetzt angelernt, Fenster zu putzen. Und das Badezimmer zu putzen.

M: Das macht er ganz gut. Das wollen wir, dass er das kann. Ich mache das ja jeden Tag. Und einmal in der Woche muss das gründlich, und dann geht er hin und macht das auch.“ (E20, 2)

²⁸⁴ E1, E2, E5, E6, E7, E8, E9, E16, E18, E22

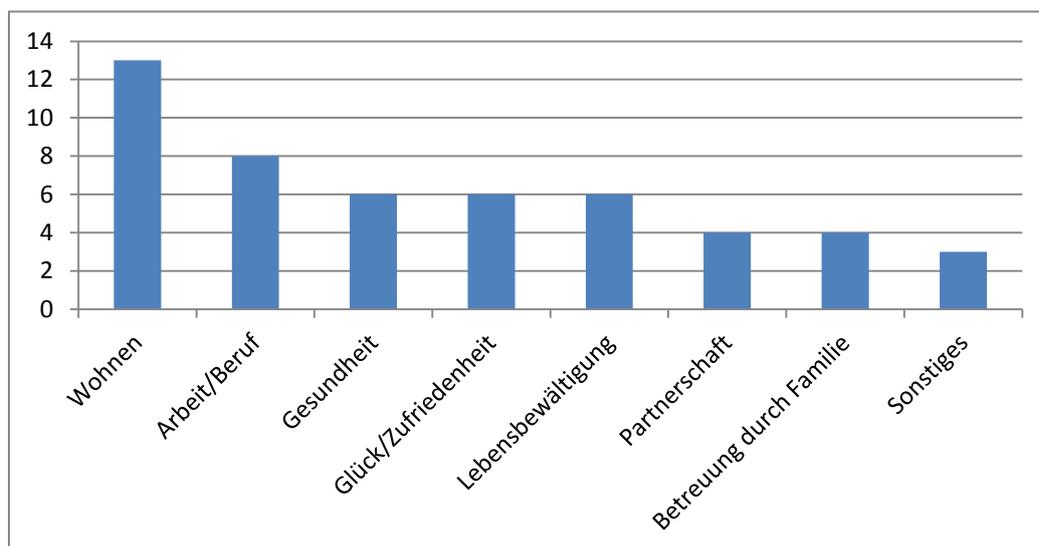
²⁸⁵ E4, E11, E14, E17, E19

3.3.1.2.1.3 Wünsche und Ängste der Eltern bezüglich der Zukunft ihrer erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung

Die Frage, welche Wünsche und Ängste Eltern von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung bezüglich der Zukunft ihrer erwachsenen Kinder hegen, ist in mehrfacher Hinsicht für das Erwachsensein bedeutsam. Eltern sind relevante Unterstützer für die Umsetzung von Handlungsoptionen ihrer Kinder, welche die Übernahme von für das Erwachsenenalter relevanten gesellschaftlichen Rollen betrifft. Für das Erreichen der Rolle als ökonomisch selbstständig Handelnder bezüglich Arbeit- und Wohnungsnehmer, der Partner- und Familienrolle ebenso wie der Rolle als Konsument und Freizeitnehmer sowie der Rolle als politischer Bürger benötigen die jungen Erwachsenen Unterstützung. Vielfach müssen zunächst Bedürfnisse und Interessen geweckt werden, die das Erreichen dieser Rollen erstrebenswert machen. Fraglich ist auch, ob Eltern aufgrund bestimmter Ängste den Kindern Handlungsoptionen verschließen. In der Interviewsituation führten diese beiden Fragen vielfach zu emotionalen Reaktionen der Eltern, die Mütter weinten oder erregten und empörten sich.

Im Großen und Ganzen wünschen sich Eltern für die Zukunft ihres erwachsenen Kindes mit Behinderung „Was sich wohl jeder für sein Kind wünscht, dass er glücklich wird (lacht). Dass er gesund bleibt und glücklich wird. Auf die Art, wie er das braucht, ja.“ (E4, 3) Jedoch wird noch vor Gesundheit, Glück und Zufriedenheit sowie Lebensbewältigung mit jeweils 6 Nennungen, vordringlich die konkrete Zukunftsgestaltung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe von mehr der Hälfte Eltern genannt (13 Nennungen)²⁸⁶ sowie die berufliche Zukunft von gut einem Drittel der Eltern²⁸⁷ (s. Abbildung 24).

Abbildung 24: Wünsche der Eltern für die Zukunft ihrer erwachsenen Kinder



Die Eltern wünschen sich für ihre erwachsenen Kinder eine „Gute WG“ (E10, 1) oder ein „gutes Haus“ (E14, 2). Für annähernd alle Eltern ist zentral, dass die erwachsenen Kinder „ein eigenes Zimmer“ (E19, 2) bekommen und dort jemand „nach dem Rechten“ (ebd.) sieht. Insbesondere für Eltern von erwachsenen Kindern mit schwerem Behinderungsgrad sind die persönliche Geborgenheit in der Gemeinschaft und die persönliche Beziehung zu den Betreuern wichtig. Sie wünschen sich, dass ihr Kind „in der Gemeinschaft“ (E7, 3) lebt sowie eine „Ersatzfamilie“ (E22, 3 sowie E12, 4). Als Ankerbeispiel gelten:

„Ja, dass er an Menschen gelangt, . die ihn verstehen einfach. Das ist das wichtigste einfach.“ (E12, 3)

²⁸⁶ E3, E6, E7, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E19, E20, E21, E22

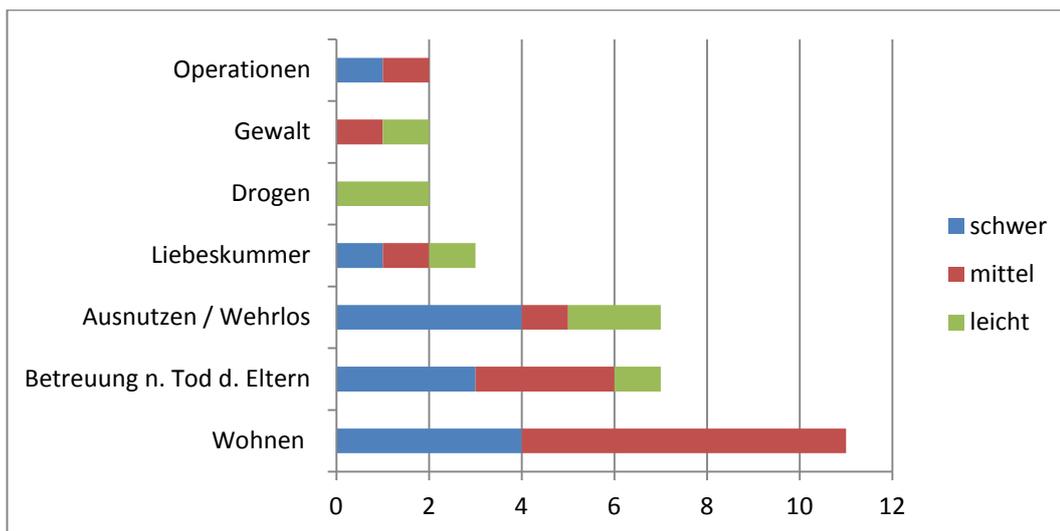
²⁸⁷ E2, E3, E4, E8, E9, E10, E11, E20

„dass die Leute sie betreuen, wie ihre Tochter. Wie sie sie selbst betreuen“ (E13, 6)

Dann folgen Wünsche für eine Arbeit, einen „guten Job“ (E8, 2), der nicht zu „stupide“ (E13, 16) ist, mit „ein **bisschen** anspruchsvolleren Aufgaben“ (E4, 9) oder eine Werkstatt, „wo sie sich wohlfühlt“ (E14, 2). Sodann folgen wünschungen für eine erfüllte Partnerschaft mit 4 Nennungen²⁸⁸: „Und ich hoffe, dass sie jemanden kennen lernt, der sie lieb hat und mit dem sie dann da vielleicht zusammen wohnt (Die Mutter weint).“ (E15, 2) Zudem wird die Erhaltung der Gesundheit genannt²⁸⁹, wie „Dass er nicht abbau äh . mehr behindert wird. Dass er so so ja so bleibt“ (E1, 2), ebenso das Erreichen von Glück und Lebenszufriedenheit²⁹⁰, wie „dass er mit sich und seinem Leben zufrieden ist [...], ja, dass es ihm so gut geht“ (E22, 2) und die Lebensbewältigung²⁹¹, wie „dass sie im Leben gut klar kommt“ (E15, 2). Im Rahmen der Frage nach den Zukunftswünschen äußern vier Eltern den Wunsch, dass sich die Geschwister später um das erwachsene Geschwisterkind mit geistiger Behinderung kümmern: „Dass jemand aus der Familie für [Name Sohn] da ist“ (E1, 2) oder „Wenn wir nicht da sind, dann hoffe ich, dass der Bruder das übernimmt“ (E15, 1)²⁹².

Bezüglich der späteren Zukunft im Erwachsenenalter der Kinder nennen alle Eltern Ängste, Sorgen oder Bedenken. Ein Überblick über die Sorgen und die Häufigkeit ihrer Nennungen bietet Abbildung 25:

Abbildung 25: Ängste der Eltern bezüglich der Zukunft ihrer Kinder (nach Behinderungsgrad)



Zuvorderst wird von der Hälfte der Eltern das Wohnen im Heim als sorgenbehaftet dargestellt (11 von 22)²⁹³. Die Themenkomplexe, welche Eltern bezüglich ihrer Sorgen beim Wohnen in Einrichtungen der Behindertenhilfe nennen, werden in Abbildung 26 dargestellt und erläutert. Nun werden zunächst die weiteren Sorgen der Eltern expliziert. Für ein knappes Drittel der Eltern ist die Sicherstellung einer Begleitung und Betreuung ihrer erwachsenen Kinder nach dem Ableben der Eltern sorgenbehaftet (7 von 22)²⁹⁴. Als Ankerbeispiel gilt hier:

„Wenn wir nicht mehr sind, was dann aus ihm wird. Wissen wir ja nicht. Das kann man ja dann nicht mehr beeinflussen.“ (E20, 3)

²⁸⁸ E2, E4, E8, E15

²⁸⁹ E1, E4, E5, E16, E17, E22

²⁹⁰ E4, E5, E6, E7, E17, E22

²⁹¹ E2, E7, E9, E15, E16, E19

²⁹² Sowie E5, E18

²⁹³ E1, E5, E7, E9, E12, E13, E14, E15, E16, E20, E22

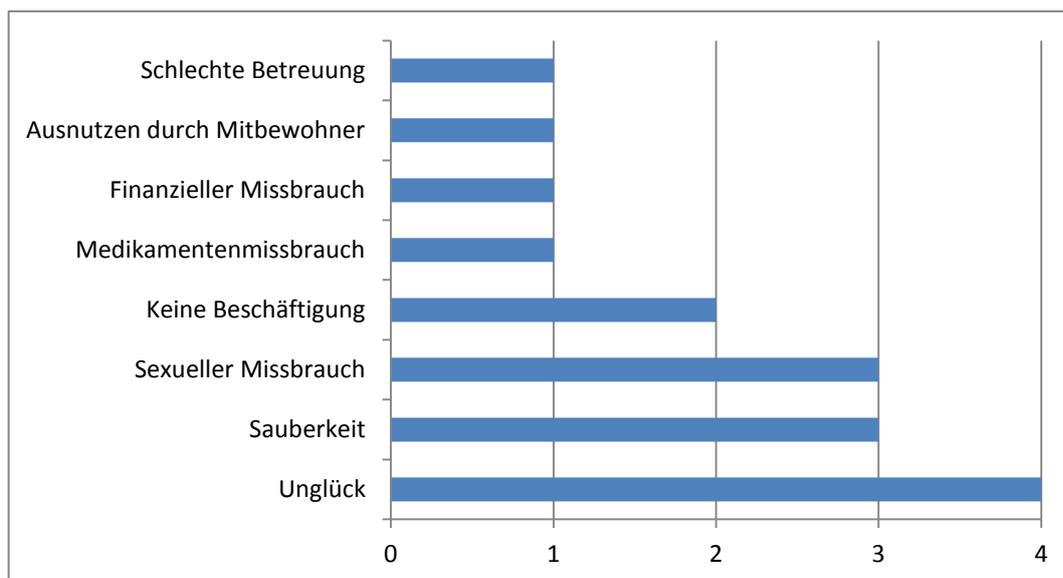
²⁹⁴ E8, E11, E12, E13, E14, E18, E20

Zudem formulieren Eltern Angst davor, dass ihre erwachsenen Kinder von anderen Menschen „ausgenutzt“ (E4, 4) oder „finanziell über den Tisch gezogen“ (E15, 2), weil sie „hilflos“ sind (E10, 1) (7 Nennungen)²⁹⁵. In geringerer Frequenz werden von den Eltern Angst vor Einsamkeit und Liebeskummer des erwachsenen Kindes (Zitate A)²⁹⁶, vor einem Abrutschen ins Drogenmilieu (Zitat B)²⁹⁷ und davor, dass der junge Erwachsene Gewaltopfer wird (Zitat C)²⁹⁸, genannt. Ebenso äußern Eltern Angst vor noch bevorstehenden Operationen²⁹⁹. Als Ankerbeispiele gelten:

- (A) „Dass er alleine bleibt und leidet die Zeit. Keine Freundin, keine Frau, [...] (weint)“ (E8, 2)
- (B) „V: Ja . die Zukunft . ja. Man weiß ja nicht, in welchen Dings er . eventuell reinkommt. Angst hätte ich davor, wenn der hier in so 'ne Scheiß Drogengang oder sowas . oder in so Alkohol so Alkoholabhängige reinkäm. Ne oder Schlägertypen oder Rechtsextremisten. [...] In solchen Milieu abrutscht, das wäre ja das Schlimmste.“ (E9, 2)
- (C) „Oder dass er mal angegriffen wird, [...] Also vor sowas habe ich eine unheimliche Angst.“ (E4, 4)
- (D) „Die Operationen wegen des Hörschadens noch machen.“ (E10, 1)

Das Wohnen in Heim ist für Eltern sorgenbehaftet und umfasst folgende nach Häufigkeit aufgelistete Themen:

Abbildung 26: Ängste der Eltern bezüglich Wohnen im Heim



Zuvorderst wird eine nicht gelungene Bewältigung der Ablösung vom Elternhaus genannt, wie „wenn sie [dann da] todunglücklich ist“ (E5, 2)³⁰⁰. Zum anderen werden spezifische Ängste bezüglich einer fehlenden körperlichen Hygiene genannt, dass die jungen Erwachsenen dort „verloddern“ (E7, 1, 6), „stinken“, mit „Grünspan auf den Zähnen“ (E1, 5) oder nur noch „in Sack und Leinen“ (E20, 8) rumlaufen „weil der Be-

²⁹⁵ E2, E4, E10, E11, E14, E15, E22

²⁹⁶ Drei Nennungen: E8, E10, E19

²⁹⁷ Zwei Nennungen: E4, E9

²⁹⁸ Zwei Nennungen: E4, E22

²⁹⁹ Zwei Nennungen: E3, E10

³⁰⁰ Sowie E14, E16, E22

treuer so ein Ökofritze ist“ (ebd.). Eltern möchten nicht, dass ihre erwachsenen Kinder „ungepflegt“ (E1, 5) auftreten, denn dies würde Stigmatisierungen im Alltag nach sich ziehen:

M: [...] ja, mit der Sauberkeit, ne, dass sie ihn nicht verloddern lassen. [...] Ich meine, man sind schon behinderte Kinder, man sieht es denen an und wenn die dann auch noch von der Kleidung her so schludrig . dann ist das ja noch schlimmer.“ (E7, 1, 6)

Außerdem formulieren die Eltern Angst vor sexuellem Missbrauch (E5, E13, E15) und ihr Angst davor, dass ihre Kinder „Vielleicht mit Medikamente vollgestopft“ (E13, 6) werden. Auch äußern sie die Befürchtung, dass die jungen Erwachsenen keine Beschäftigung in der Wohngemeinschaft haben und nur „in der Ecke“ sitzen (E1, 5) oder „da eingesperrt werden“ (E14, 2). Zudem haben die Eltern Angst vor finanzieller Ausbeutung in der Wohneinrichtung. Als Ankerbeispiel gilt:

„Der [Sohn] weiß noch nicht so gut mit dem Geld umzugehen. [...] Den Betreuer [in der WG] kennen wir ja noch nicht. Ob der die Jugendlichen bescheißt, jetzt mal auf Deutsch gesagt, wissen wir ja nicht. Noch haben wir die Betreuung ja und können da drauf gucken.“ (E20, 3)

Eltern formulieren Befürchtungen, dass die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung von anderen Mitbewohnern „untergebuttert“ (E9, 5) werden. Das Ankerbeispiel lautet:

„Die verleiten dann solche Kinder, die nicht gerade geistig voll da sind, verleiten solche Kinder, dass sie das auch machen. Und dann werden die da so untergebuttert.“ (E9, 5)

Ebenfalls sorgenbehaftet ist die angemessene Pflege und Betreuung von jungen Erwachsenen mit hohem Betreuungs- und Pflegeaufwand:

„Ja, weil der immer auf andere angewiesen ist. .. Uff. [...] Wenn er niemanden hat, der ihn mag und sich um ihn sorgt, dann ist er eine arme Socke . ist er dann. Weil er seine Grundbedürfnisse nicht alleine befriedigen kann, er kann nicht essen, er kann nicht alleine auf Toilette, er braucht jemanden, der ihn fertig macht zum Schlafen. Das sind so Sachen, die [...] selbstverständlich sind, aber die sind für ihn nicht selbstverständlich. Und da brauch er immer jemanden, der ihm hilft.“ (E12, 3)

Ein Abgleich mit dem Behinderungsgrad und dem Geschlecht des erwachsenen Kindes verdeutlicht, dass der Behinderungsgrad generell keine Auswirkungen darauf hat, Sorgen und Bedenken zu empfinden, sondern dass die Qualität der Sorgen unterschiedlich ist. So empfinden Eltern von erwachsenen Kindern mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad eher die Versorgung in einer Wohneinrichtung sowie die spätere Betreuung als sorgenreich. Eltern von erwachsenen Kindern mit leichtem Behinderungsgrad haben Angst vor dem Abrutschen ins Drogenmilieu oder davor, dass das erwachsene Kind Gewaltopfer wird. Angst vor sexuellem Missbrauch oder Medikamentenmissbrauch nennen jeweils Eltern von Töchtern, Angst vor dem Drogenmilieu und Gewalt Eltern von Söhnen.

Insgesamt acht Eltern³⁰¹ geben sich trotz ihrer Bedenken bezüglich der Wohnsituation in Einrichtungen der Behindertenhilfe oder allgemeinen Ängsten bezüglich der Verletzlichkeit und Wehrlosigkeit ihrer Kinder mit Behinderung erkenntlich Mühe, ihre Ängste und bedrückenden Gefühle zu überwinden und den jungen Menschen „nichtsdestotrotz“ (E14, 1) und „auf alle Fälle“ (E21, 1) die Möglichkeit zur Ablösung vom Elternhaus und zum Übergang in ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben zu geben. Die Ankerbeispiele lauten:

„Ja, dass sie finanziell über den Tisch gezogen wird. Und Missbrauch, da hat man natürlich schon Angst. Man hört ja viel. Man muss ja einfach auch darauf vertrauen, dass es klappt. Ich will nicht immer negativ denken, sondern positiv“ (E15, 2)

„[...] und arbeite **ich** auch daran, dass ich sage, es ist wichtig für ihn, dass er auch auszieht, ne. [...] Man arbeitet daran, man bereitet sich vor. Aber trotzdem, dass wird ganz schwer werden (weint) ...

³⁰¹ E4, E9, E12, E14, E15, E20, E21, E22

Das wird eine ganz schreckliche Zeit (lacht). Einfach die Angst, denke ich mal, dass er alleine nicht zurechtkommt. Das ist also, das ist, das hat man so drin, ne. Sein **ganzes** Leben hat man für ihn gesorgt. Und dann denkt man, dass schafft er nicht. Aber man arbeitet ja daraufhin, dass er das dann doch schafft, ne. Also doch, das wird für mich ganz ganz schwer werden (holt neue Taschentücher).“ (E22, 7)

Im Weiteren werde ich nun für die verschiedenen Lebensbereiche die herausfordernder Problemstellungen in der Übernahme von gesellschaftliche relevanten Rollen, die das Erwachsenenleben ausmachen, aus der Sicht der Eltern identifizieren und deren Lösungsansätzen – wenn vorhanden - darstellen.

Zusammenfassung

Die deutliche Mehrheit der Eltern erkennt den Erwachsenenstatus ihrer erwachsenen Kinder an. Das kalendarische Alter ihrer erwachsenen Kinder ist für die Eltern kein Kriterium für eine Zuschreibung des Erwachsenenstatus. Eher nehmen sie die Lernprozesse ihrer erwachsenen Kinder wahr und sprechen den Erwachsenenstatus trotz eines zum Teil großen Unterstützungsbedarfs zu. Indem sie beschreiben, dass ihre erwachsenen Kinder ‚mal ja, mal nein‘ oder ‚teils, teils‘ erwachsen sind, argumentieren sie wie Fachwissenschaftler, die den jungen Erwachsenen eine Ungleichzeitigkeit im Prozess des Erwachsenwerdens zugestehen. Eltern rekurren jedoch auf den Erklärungsansatz des kalendarischen Alters, wenn ihre Kinder in öffentlichen Kontexten nicht altersangemessen behandelt werden. In der Interaktion mit der sozialen Umwelt ist die Sichtbarkeit der Schädigung ein relevanter Referenzpunkt für das altersangemessene Verhalten gegenüber jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Diese ist in vielen Fällen nicht sofort gegeben. Die Informationskontrolle über die Behinderung erfolgt Fremden gegenüber durch die Eltern. Trotz des zugebilligten Erwachsenenstatus ist dem Gros der Eltern die weiterhin bestehende große soziale Abhängigkeit ihrer Kinder bewusst. Deshalb unterstützen die Eltern die Selbstbestimmung ihrer Kinder, indem sie sie verstärkt zu Entscheidungen auffordern und ihre Entscheidungen ernstnehmen. Eltern entwickeln eine hohe Sensibilität dafür, selbst kleinste Entscheidungsräume für Selbstbestimmung zu erkennen, zu stärken und zu erhalten, besonders für junge Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad. Gleichzeitig bemühen sie sich, sich in ihrer Elternrolle zurückzunehmen und eine Ablösung aktiv zu fördern. Fast alle Eltern können auf vielfältige Erfahrungserfahrungen zurückgreifen, etwa auf erfolgreiche Ablösungsprozesse von Geschwistern. Für die Erziehung des behinderten Kindes greifen die Eltern auf altbewährte Methoden zurück und entwickeln erziehungsoriginelle Methoden, wie die Ermöglichung begleitender Negativ-Erfahrungen oder Lernerfahrungen nach dem Prinzip des „programmed risks“ (Perske 1972, 197). Eltern erachten die eigenen Empfindungen beim Erwachsenwerden hilfreich für die Lebenswegentscheidungen ihrer Kinder. Die Wünsche und Ängste der Eltern mit Blick auf die Zukunft ihrer erwachsenen Kinder ranken maßgeblich um die angemessene Betreuung in Wohneinrichtungen.

3.3.1.2.2 Teilhabeoptionen und Selbstbestimmung in den Lebensbereichen

Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass die Zuschreibung des Erwachsenenstatus bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung durch die Bezugsgruppen der Lehrkräfte und Eltern zu der Eröffnung größerer Handlungsoptionen durch diese führt. Deshalb wird in diesem Abschnitt überprüft, inwieweit Eltern in den unterschiedlichen Lebensbereichen Teilhabeoptionen und Selbstbestimmung ihrer erwachsenen Kinder erkennen und fördern.

3.3.1.2.2.1 Lebensbereich Freizeit und Medien

Ein angemessenes Konsumentenverhalten zu üben, wird von neun Eltern als wichtig für den Freizeitsektor angesehen.³⁰² Dabei geht es um die angemessene Verwendung des Taschengeldes für den Kauf von Konsumgütern wie CDs, DVDs und Computerspielen oder für den Kino- oder Theaterbesuch (Zitat A). Falls das Konsumgut das Taschengeldbudget übersteigt, werden die jungen Erwachsenen von ihren Eltern zum „Sparen“ (E16, 2) animiert. Ebenso wird die Nutzung eines Mobiltelefons so geübt, dass die finanzielle Belastung im Rahmen bleibt (Zitat B). Der Konsum von Genussmitteln wie Alkohol und Zigaretten wird in Maßen erlaubt und die Bekömmlichkeit überprüft (Zitat C). Darüber hinaus wird die Dauer des Computerspielens begrenzt (Zitat D). Die Ankerbeispiele gelten:

- (A) „[...] aber äh es muss ja nicht sein, dass er sich jede Woche eine neue CD kauft. Da kämpfen wir schon mal. Manchmal sieht er das nicht ein, dass das nicht sein darf. [...] Ja, wie gesagt, mit dem [Taschen-]Geld klarkommen. Also zweimal die Woche Kino, das geht nicht.“ (E20, 1, 4)
- (B) „Also wir haben mit einem Karten-Handy angefangen, da haben sie alle drei. Und sie wollte also jetzt zu Weihnachten jetzt ein anderes, und da sie so vernünftig war, sie hat also, hm, sagen wir mal, vier bis sechs Wochen für eine Karte. Ich denke mir, das ist vom Etat her vollkommen okay, wenn man so 25. Und er hat jetzt einen Vertrag seit Dezember, und das funktioniert, sie liegt immer zwischen 20 und 25 Euro.“ (E3, 5)
- (C) „Wenn es nach ihm ginge. Das ist ja täglich, ob es nun um Alkohol geht und um Zigaretten und und. Das habe ich dann erlaubt ab 16. Aber ich habe gesagt, du rauchst aber nicht immer. Dann durfte er sich eine Packung kaufen und fand das cool und ist dann draußen damit rumgelaufen und meinte, das würde ihn beruhigen. Dann hat er aber auch so allergische Reaktionen und dann hat er das wieder gelassen. Genauso mit dem Bier, dann haben wir ihm eine Flasche pro Woche erlaubt. Dann hat er das mal eine Weile gemacht, aber dann war es auch gut. Und dann hat er mal in [Ortsname] da ein ganz großes Radler getrunken, da war er blau als es den Berg runter ging, da war ihm auch ein bisschen mau. Und dann sagt er auch, nee, weißt du was, da trinke ich nicht mehr.“ (E4, 5)
- (D) „Das Einzigste, was er viel macht, ist so an der Playstation sitzen und so. Da muss man mal was sagen.“ (E9, 3)

Alle Eltern, die diesen Bereich ansprechen, haben Kinder mit einem leichten oder mittleren Behinderungsgrad.

Bis auf zwei Familien sagen alle Eltern, dass ihre Kinder keine Freunde³⁰³ oder lediglich Freunde innerhalb der Einrichtungen der Behindertenhilfe³⁰⁴, d.h. Schule, Wohnheim oder WfbM haben und auch nur dort diese Freundschaften pflegen: „Nein, nur in der Schule“ (E2, 3). Zudem sind Freundschaften aus der Schule nicht ohne Aufwand in den familiären Alltag einzubinden, weil die Schülerinnen und Schüler der Förderschule aus einem großen Einzugsgebiet stammen und dementsprechend weit voneinander entfernt wohnen: „Aber aus der Schule nee so, die wohnen so weit weg“ (E19, 2f). Oftmals sind die Schülerinnen und Schüler nicht selbstständig mobil, so dass die Eltern ihre erwachsenen Kinder bei der Freundschaftspflege unterstützen müssen: „Sich gegenseitig besuchen haben die immer schon mal gemacht. Ich fahre den dann dahin, das macht er ja nicht alleine.“ (E16, 7).

Außerhalb der Schule oder Wohneinrichtungen werden von gut einem Drittel der jungen Erwachsenen Freizeitaktivitäten ausgeübt (8 von 22). Die Aktivitäten betreffen Sportvereine mit den Sportarten Judo,

³⁰² E2, E3, E4, E8, E9, E16, E18, E20, E22

³⁰³ 6 Nennungen: E1, E7, E14, E15, E18, E22

³⁰⁴ 13 Nennungen: E2, E3, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E16, E17, E19, E22

Schwimmen, Hockey³⁰⁵, Musikschulen³⁰⁶ sowie Freizeiteinrichtungen für Menschen mit Behinderungen mit festen Aktivitäten wie „Montags ist Kreativtreffen“ (E13, 4) oder flexiblen Aktivitäten wie „da machen die so Ausflüge [...] Und einmal im Monat ist samstags Disco“ (ebd.)³⁰⁷. Die Bereitstellung eines Betreuers, um altersangemessene Aktivitäten mit den jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung durchzuführen, wird als ausgesprochen positive Erfahrung für die jungen Menschen beschrieben. Diese Möglichkeit der familienentlastenden Unterstützung mit einer Ermöglichung insbesondere von altersangemessenen Angeboten, wird bisher von wenigen Familien genutzt:

„Die [Tochter] ist unheimlich unterwegs, sie unternimmt gerne etwas, deshalb habe ich auch jetzt eine Betreuerin. Dass sie jetzt mal mit jemand anderen in die Stadt gehen kann, zum Bummeln, machen doch alle Mädchen. Will die doch auch. Und die findet das total toll, drei Stunden weg von Mama, die steht dann schon da und wartet und freut sich. [...] Mit [Name Betreuerin] ist das eigentlich optimal. Da sind die Freitagsabends in die Disco und das fand sie ganz toll. Ich gehe doch nicht mehr mit der in die Disco.“ (E14, 2, 4)

„Das einzige, was er jetzt hat, ist, dass er jetzt einen Zivi zusätzlich hat, mit dem er was unternehmen kann. Das ist jetzt das . wo wir ihm auch ein bisschen mehr Freiheit geben, ne. Weil der halt ein bisschen was anderes mit ihm macht, ne, als wir.“ (E22, 1)

Daneben werden von mehr als der Hälfte der Familien betreute Ferienfreizeiten wahrgenommen. Diese werden im Verhältnis häufiger von Familien mit Töchtern genutzt als von Familien mit Söhnen, das Verhältnis beträgt annähernd 1:1 bei einem Verhältnis der Grundgesamtheit von 2,7:1.³⁰⁸ Freizeitaktivitäten sind oftmals auf die Interessen der Eltern beschränkt: „Zurzeit ist sie ja abhängig von uns, wir nehmen sie überall mit, ja“ (E14, 2; auch E1, 3). Die Organisation der Freizeitangebote ist für viele Familien aufwendig. Die Eltern formulieren: „Für die Freizeit müssen das eigentlich immer die Eltern organisieren, ne.“ (E15, 3). Ein weiterer Punkt, der als hinderlich für eine Organisation von Freizeitaktivitäten am Nachmittag dargestellt wird, ist die ganztägige Beschuldungsdauer der Förderschule. Eltern berichten, dass ihre erwachsenen Kinder „durch die Schule eigentlich genug ausgelastet“ (E6, 2) und danach „kaputt“ (ebd.) sind, um noch im Freizeitbereich aktiv zu werden:

„Und die Schule ist halt auch lange. Im Winter kommen die nach Hause und dann ist schon dunkel, ne. Ich kann das ganz klar sagen, **jetzt** kann ich für den [Sohn] auch nachmittags was organisieren. Aber früher war er dazu einfach gar nicht mehr fähig, da war er rein körperlich kaputt. Da hätte er das auch nicht mehr geschafft. Dann habe ich ihn früher zum [Freizeiteinrichtung] gefahren, und dann hole ich ihn ab, und er schläft mir im Auto ein. Er hat es da einfach auch körperlich nicht mehr geschafft, da hat er das noch nicht geschafft. Das ist jetzt erst so.“ (E22, 5)

Ansonsten beanstandet gut ein Viertel der Eltern³⁰⁹, dass es zu wenige - insbesondere sozialintegrative - Freizeitangebote gibt, insbesondere für junge Menschen mit schweren Behinderungen. Gerade im Freizeitbereich sehen die Eltern übereinstimmend große Chancen für ihre erwachsenen Kinder, Selbstbestimmung und Selbständigkeit zu erlangen, da der Freizeitbereich für die jungen Erwachsenen als „sehr wichtig“ (E22, 2) eingestuft wird. Drei beispielhafte Erfahrungen und Vorschläge der Eltern hierzu werden in ausführlicher Länge wieder gegeben. Eine Mutter berichtet von vergeblichen Versuchen, eine sozialintegrative Freizeitgruppe für ihren Sohn zu finden und ihrer großen Enttäuschung dabei (Zitat A), einer weiteren Mutter fehlen geschlechtsspezifische und offene Angebote in der Freizeitgestaltung (Zitat B) und eine Mutter berichtet von

³⁰⁵ 8 Nennungen: E1, E2, E3, E4, E5, E13, E20, E22

³⁰⁶ 3 Nennungen: E2, E3, E6

³⁰⁷ 8 Nennungen: E2, E3, E5, E10, E13, E19, E20, E22

³⁰⁸ Stichprobe m:w 2,7:1 hier 1,1:1

³⁰⁹ 6 Nennungen: E3, E4, E12, E13, E14, E22

den Schwierigkeiten, für ihren Sohn mit schwerer Behinderung eine passende und finanzierbare Freizeitaktivität zu finden (Zitat C):

- (A) „Ich habe da keine gefunden, Frau Prochnow, ne. Die sagen **das** immer. Aber das **ist** gar nicht. Da sind doch **nur** die Behinderten. Wir sind hier in der Kirche, der Pastor hat über eine Kindergruppe mal gesprochen, da kann die Frau [Name der Mutter, die spricht] mal kommen, die besteht ja über 25 Jahre, ja nur Behinderte. [...] Selbst da der Behindertenclub. Der Pfarrer hat von der Kanzel, ne, selbst um die Ausländerblagen sich kümmern sollen, sage ich mal so, weil ich so enttäuscht bin, kümmern sollen, die Gemeindeglieder, aber der hat nicht gesagt, kommen sie doch mal zum Behindertenclub, da sind alles nur .. ach, nee (winkt ab).“ (E1, 3)
- (B) „Was das Freizeitangebot betrifft von den jungen Erwachsenen, oder den Jugendlichen, das ist teilweise schwierig zu organisieren. Man muss also sehr suchen, es ist eigentlich zu wenig. Zum Beispiel in [Ortsname 1] für Mädchen ist sehr wenig, für Jungs mit Sport da gibt's eine ganze Menge, aber für Mädchen ist ganz wenig. Deswegen tendieren wir im Moment so Richtung [Ortsname 2]. Diese Tanzgruppe zum Beispiel oder Tischtennis, das sind also Sachen, die sie wirklich liebt, und in [Ortsname 1] gibt's das also überhaupt nicht. Das ist also sehr schade. Es gibt jetzt zum Beispiel vom Behindertenreferat, wo die [Freizeiteinrichtung] drüber ist, da gibt's so eine Aktion „Runter vom Sofa“, aber die wird auf ein Jahr begrenzt sein. Und die ist im Prinzip, da soll jetzt eine Gruppe aufgebaut werden, wie gesagt für ein Jahr, die wollen dann Ausflüge gemeinsam machen, Museum oder so. Aber so ein Treffpunkt, der wirklich ganz regelmäßig ist, den gibt es nicht. Zum Beispiel könnte doch jeden Freitag so ein Treffpunkt sein, so ein Jugendtreffpunkt, zum Beispiel gerade so Kinder oder Erwachsene, die integrativ arbeiten, wo die sagen könnten, so da treffe ich mich. So wie das bei anderen Jugendlichen auch ist, und da gibt's irgendwo keine Alternative.“ (E3, 6)
- (C) „Und da gibt es überhaupt nicht genug Angebote. Finde ich überhaupt nicht, gucken Sie mal, die Samstaggruppe, da hat der sich jetzt gerade dran gewöhnt, jetzt haben sie die Jugendarbeit jetzt auch wieder gekürzt, jetzt vom Geld her, jetzt ist die Samstaggruppe wieder weg. Alltags ist ihm das zu stressig, ne. Langer Tag, [...] aber . Finde ich schade. Auch gerade das Wochenende. [...] Aber im Freizeitbereich ist deutlich zu wenig. Deutlich. Mit Gleichaltrigen so. Und da fängt es dann ja auch schon wieder an, schwierig zu werden. Jetzt selbst im [Freizeiteinrichtung], ist es dann so, dass die das nicht mehr leisten können mit der Einzelbetreuung. Da müssen sie dann jemanden mitschicken, der die Einzelbetreuung macht, das machen die von da aus nicht mehr. **Ich** muss dann jemanden haben, der mit [Name Sohn] zusammen dahin geht. Ansonsten können die das nicht leisten. Also ich hatte dann da so jemanden, aber der Hit war das nicht. Ich habe gedacht, gut da muss er irgendwie durch. Aber dann fiel die Samstaggruppe ja weg.“ (E12, 5)

Zusammenfassung

Für die Gestaltung von Freizeitaktivitäten in den Familien erkennen die Eltern eine hohe Abhängigkeit ihrer erwachsenen Kinder von den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Eine Freundschaftspflege außerhalb der Schule ist vom elterlichem Wohlwollen und praktischer Hilfe abhängig. Dies erkennen die Eltern und fordern vehement mehr familienentlastende und sozialintegrative Freizeitangebote.

3.3.1.2.2 Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität

Eine feste Partnerschaft für ihre erwachsenen Kinder wünschen sich annähernd alle Eltern (19 von 22)³¹⁰, in drei Fällen wird von einer existierenden festen Partnerschaft berichtet, die von Elternseite begrüßt und unterstützt wird. Die Wünsche nach einer festen Partnerschaft werden mit großer Empathie formuliert:

„Und ich hoffe, dass sie jemanden kennen lernt, der sie lieb hat und mit dem sie dann da vielleicht zusammen wohnt (Die Mutter weint).“ (E15, 2)

„Eigentlich ist das was, was ich mir für ihn wünsche. Also das ist so etwas, was ich mir für die Zukunft wünsche, für die Wohngruppe. Dass da irgendwann mal da . jemand kommt . in der Wohngrup-

³¹⁰ E2-E9, E11-E13, E15-E22

pe, wo er sagt, boah, das ist es. Aber das sind meine Vorstellungen, aber vielleicht passiert es ja mal (Tränen in den Augen der Mutter).“ (E22, 5)

Nur drei Eltern stehen einer möglichen Partnerschaft skeptisch oder negativ gegenüber, da sie Enttäuschung oder eine Beeinflussung befürchten. Diese Eltern formulieren beispielsweise:

„Ich weiß nicht, ob ich ihm das wünschen soll. Ich möchte die Enttäuschung von ihm fern halten. Wenn er sitzen gelassen wird, dass muss er verarbeiten. Gut, da muss er reinwachsen.“ (E10, 1)

„Ich glaube schon. Doch, das wünscht sie sich mal. Sie hat sich ja auch mal in der Schule verliebt . in einen Praktikanten, Referendar. In den war sie so knalle verliebt [...].

F: Und wünschen Sie sich das auch mal für sie?

Nö. Weil sie eben so beeinflussbar ist. Ich wünsche mir eher, dass sie selbständig ist. Ich will nicht, dass sie auch so sexuell dann beeinflusst wird. Ich denke, in einer Gruppe wäre sie besser aufgehoben. Wo jeden dann eine Meinung sagen kann. Als mit einem Partner halt zusammen.“ (E14, 5)³¹¹

Damit stehen die Eltern insgesamt einer Sexualität ihrer erwachsenen Kinder positiv gegenüber.

Die Mehrheit unter den Eltern stünde einer Heirat ihrer erwachsenen Kinder positiv gegenüber (13 von 22)³¹². Die Eltern formulieren, dass eine Heirat für sie „okay“ (E16, 8) wäre oder dass sie dies „gerne“ (E15, 2) sehen würden. Als Ankerbeispiel gilt:

„Das ist das Wichtigste, was ich mir für [Name Sohn] wünschen würde. Das das Zentrale im Leben, jemanden zu haben, mit dem man es teilen kann.“ (E11, 2)

Die Eltern begründen ihre Einschätzung damit, dass bei einer Heirat den Bedürfnissen der erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung nach Liebe, Geborgenheit und Sexualität Rechnung getragen wird, jedoch keine Verantwortlichkeiten daraus erwachsen: „Da hat ja keiner Schaden von.“ (E15, 2) Was einen Hinweis auf eine Nicht-Billigung des Kinderwunsches darstellt. Auch Eltern von jungen Erwachsenen mit schweren Behinderungen stehen der Sexualität und einer möglichen Partnerschaft positiv gegenüber:

„Wenn die Sexualität erwacht, das wäre schon schön, dann wäre das schon ein Stückweit mehr Erwachsenwerden.“ (E21, 3)

„Also, der [Sohn], der liebt ja [Mitschülerin]. Die kommt ja auch manchmal zu Besuch [...] und das ist toll zu sehen. [...] Ich denke, der mag die einfach. Dann sitzen die da auf dem Coach und dann sage ich, ihr könnt runter in den Keller gehen, dann mache ich euch Musik an und ihr könnt schaukeln, ne. Und dann bin ich nach zehn Minuten nochmal rein und dann saß er bei ihr auf dem Schoß und die waren am Knutschen und dann dachte ich, alles klar, ich gehe dann mal wieder. Und dann denke ich, das ist toll. Für ihn.“ (E12, 5)

Bei der Pflege von Partnerschaften sind die jungen Menschen auf die Hilfe ihrer Eltern angewiesen, durch eine wohlwollende Unterstützung sowie organisatorische Hilfe (Zitat A). Insbesondere auf die Gewährung von Privatsphäre wird geachtet: „Ja, wenn die sich treffen, haben die ihr Zimmer für sich.“ (E5, 3) Wenn diese Unterstützung für die Familie nicht umzusetzen ist, so ist die Partnerschaft auf die Einrichtung der Behindertenhilfe, in der sich die Partner kennen gelernt haben, beschränkt (Zitat B) oder gar nicht umsetzbar (Zitat D):

(A) „Ja, [Tochter] ist mit [Partner] zusammen. Die können sich auch besuchen, wir bringen sie dann dahin und holen sie ab. [...] Und die ist dann auch schon mal da geblieben über Nacht. Die haben ihr dann da so eine Liege reingestellt, das war okay. Ich sage immer, auch wenn sie so sind, die haben ihr Alter, ne. Und ich sage, warum sollen sie nicht, ne. Die müssen genauso einen Partner haben. Ich

³¹¹ Sowie E1

³¹² E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E15, E16, E20, E22

sage, die müssen so schon genug zurückstecken, ne. Warum sollen sie sich nicht mal sehen?“ (E19, 3)

(B) „Doch mit [Partnerin] war das ganz schön, aber das war auf Schule begrenzt. Aber wir hatten dann auch Sorge, dass das äh . etwas mehr draus wird. Aber das war für uns beide nicht zu organisieren, weder für Frau [Mutter Partnerin] als auch für mich nicht. Und die [Partnerin] hing auch sehr an ihm und dann haben wir gesagt, lieber ein bisschen mehr Abstand, ne.“ (E22, 5)

(C) „Aber ich wollte das gar nicht. Ich habe dann immer gesagt, wir haben keine Zeit. Nee, ich habe gesagt, was will die denn da immer von dem. Und die Frau [Mutter Freundin] hat den [Sohn] dann auch eingeladen. Und dann hat sie gesagt, ach, die haben schön gespielt, als wir ihn da abgeholt haben, [...]. Aber das wollte ich nicht, da war ich nicht für. **Ü-ber-haupt nicht**. Vom [Sohn] aus bestimmt nicht. Und von der [Freundin] auch nicht. Und wenn sie Händchen gehalten haben, gut, aber ich habe da noch nichts gemerkt vom [Sohn], dass er da irgendwie. Er hat nur gesagt, [Freundin] ist meine Freundin.“ (E1, 3f)

Das Kennenlernen eines möglichen Partners/einer möglichen Partnerin wird vorrangig in Einrichtungen und Veranstaltungen der Behindertenhilfe gesehen, wie Förderschule, WfbM, Wohnheimen, Freizeitclubs sowie Ferienfreizeiten. Eine Mutter, deren Tochter eine Beschäftigung außerhalb der WfbM anstrebt, sieht bei diesem Berufswunsch selbstverständlich die fehlenden Möglichkeiten zur Entwicklung statusgleicher Partnerschaften. Möglichkeiten dazu werden dann im Freizeitbereich bereitgestellt:

„F: Kann sie denn an ihrem Arbeitsplatz mögliche Partner kennen lernen?

Ja, ist natürlich da weniger gegeben. Da arbeiten ja nur Frauen. Aber, ich meine, sie ist jetzt sehr viel anderweitig unterwegs. Sie geht in die Disco, sie macht jetzt einen Tanzkurs in [Ortsname]. Vom Behindertenkreis aus. Sie ist also schon in ihren Gruppen, wo auch Behinderte s . , sie macht die Behindertenfreizeit mit. Ich denke, dass muss man koordinieren. Man muss ihr die Möglichkeit geben, gleiche kennenzulernen, aber sie kann durchaus trotzdem so arbeiten.“ (E3, 7f)

Die Eltern erkennen sexuelle Bedürfnisse als etwas Selbstverständliches für ihre erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung an. Ankerbeispiele für die Haltung sind:

„[...] sind auch normale Menschen und alle normalen Menschen haben die Wunsch[e]“ (E8, 3f).

„[...] normalerweise haben die Kinder ja auch so sexuelle Bedürfnisse und so weiter und so fort“ (E9, 4).

Eltern bemerken Aktivitäten von Selbstbefriedigung, die sie als Teil einer natürlichen Sexualität anerkennen und im privaten Rahmen gestatten (6 Nennungen):

„Doch, bei [Name Sohn] rührt sich schon was. [...] Ja, ja. Und dann ist die Hose ein bisschen nass. Und dann zieht er sich mal eine neue Hose an. Und dann ist das so in Ordnung. Ja, das ist es ja. Wie soll er denn. [...] Es ist ja so, und es ist ja nichts Schlimmes.“ (E7, 6)

„In die Badezimmer mit viel Papier. Danach habe ich meine Mann geschickt zu ihn. [...] was soll er machen, er kann nicht anders. [...] Ich habe gesagt, das ist Männersache zu mein Mann.“ (E8, 3)

„Nö, das ist schon alles okay. Wenn die Hose dann mal nass war, das ist halt so.“ (E22, 5)³¹³

Eine Mutter berichtet von exzessiven Selbstbefriedigungen, die von dem erwachsenen Kind auch in der Öffentlichkeit durchgeführt wurden und zu einem Wundsein im Genitalbereich führten. Dieses Problem beschäftigte die Eltern stark, da sie es als „peinlich“ empfanden (E13, 5). Hilfreich war hier der Besuch einer öffentlichen Veranstaltung zu diesem Thema durch einen kompetenten Referenten, der die Eltern informierte und Ratschläge gab:

³¹³ Sowie E12, E13, E14

„Ja, man sollte offen damit umgehen und schon gar nicht verbieten. Nicht auf die Hand schlagen oder schreien. Und ich finde gut, dass wir damals dahin gegangen sind. Das ist schon natürlich. Das tut gut, dass auch andere Eltern dieses Problem haben“ (E13, 5)

Zwei Eltern bemerken, dass die zukünftige Partnerschaft nicht zwangsläufig eine heterosexuelle Orientierung haben muss und dass sie diesem Wunsch ebenfalls positiv gegenüber stehen würden (E9, E20).

Eltern berichten davon, dass sie mit ihren erwachsenen Kindern Fragen der Verhütung besprochen haben. In vier Familien wurde die Antibabypille von Eltern als Verhütungsmittel für junge Frauen empfohlen, obwohl in zwei Fällen noch keine festen Partnerschaften existieren:

„Ja, sie kriegt ja die Pille. Ab dem 14. Lebensjahr kriegen die die ja. Ja, da habe ich von vornherein gesagt, nee, das muss. Die machen das selber. Die hatte zwar noch keinen Freund, aber das wollte ich so. Ich denke, wenn mal was . ne, die haben sie ja auch schon mal in der Schule gesehen . es kann ja immer mal passieren, ne. Dass sie auf einmal irgendwie, ne. Da dachte ich mir, ist ja immer besser mit vorbeugen, ne.“ (E19, 3)

Annähernd die Hälfte der Eltern spricht von sich aus die Möglichkeit zur Sterilisation an, die sie befürworten würden³¹⁴, obwohl sie sich darüber klar sind, dass eine „Zwangssterilisation undenkbar wäre“ (E17, 2), so dass man den jungen Erwachsenen den Kinderwunsch „ausreden“ (E10, 1) oder „madig“ (E14, 5) machen sollte. Die Eltern sehen es kritisch, die Verantwortung für die Verhütung vollständig in die Hände der jungen Menschen zu legen, wie „Ich würde keiner anderen Verhütung trauen, nein, nein“ (E22, 6). Auch wünschen sie keine weitere Belastung durch Tabletteneinnahme oder die Dreimonatsspritze, wie „Sie muss ja sowieso viele Tabletten nehmen und wegen des [Diagnose Erkrankung] viele Spritzen. Sie wird ja schon so viel gepikst“ (E15, 2). Eine Mutter formuliert den Zwiespalt zwischen Selbstbestimmung und Sicherheit mit den Worten:

„Sterilisation darf ich ja gar nicht entscheiden und muss ich auch nicht, weil weit und breit kein Mann in Sicht ist und darüber bin ich heilfroh. Jeden Tag aufs Neue. Dass ich das nicht entscheiden muss. Zurzeit. Das wäre ja anmaßend von mir, andererseits wäre ich ja heilfroh. Dann bin ich gekniffen, dann geht es los (lacht).“ (E14, 5)

In einer Familie wurde ein Antrag auf Sterilisation gestellt.

Der Hälfte der Eltern ist die Kinderwunschtematik nicht fremd. Sie wurden schon mit Kinderwünschen - insbesondere ihrer Töchter (5 von 6) - konfrontiert und sehen einen Kinderwunsch als natürlich an: „Ein Kind zu kriegen finden ja alle Mädchen ganz toll.“ (E14, 5)³¹⁵ Gleichwohl haben sie Mittel und Wege gesucht, durch Gespräche und begleitende Erfahrungen (s. auch Abschnitt 3.3.1.2.1.3) eine Umsetzung dieser Wünsche gemeinsam mit den jungen Menschen realistisch zu überprüfen und abschließend abzulehnen oder in den drei Fällen einer Zustimmung ‚aufzuschieben‘: „Die sollen erst mal sehen, dass sie selber zurechtkommen.“ (E2, 3)

Einem Kinderwunsch stehen die Eltern überwiegend deutlich negativ gegenüber (12 Nennungen)³¹⁶. Gut ein Viertel der Eltern erkennt (6 Nennungen) einen Kinderwunsch als grundsätzlich legitim³¹⁷ und in drei Fällen auch als realistisch umsetzbar an³¹⁸. In fünf Fällen handelt es sich dabei um Söhne, in einem Fall um eine

³¹⁴ E4, E5, E6, E7, E10, E13, E14, E15, E17, E22

³¹⁵ 11 Nennungen: E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E14, E15, E19, E22; davon fünf Töchter von insgesamt sechs Töchtern sowie sechs Söhne von insgesamt 16 Söhnen in der gesamten Untersuchungsgruppe

³¹⁶ E1, E3, E4, E6, E7, E10, E13, E15, E17, E18, E20, E22

³¹⁷ E5, E9, E11

³¹⁸ E2, E8, E16

Tochter. Mütter, die einen Kinderwunsch ihrer Söhne als realistisch umsetzbar ansehen, weisen der möglichen Partnerin eine maßgebliche Rolle in der Erziehung zu (E8, E16), bieten sich selbst als Hilfe in der Erziehung an (E8, E16) oder sehen professionelle Unterstützung wie eine Unterbringung in einer Pflegefamilie (E16) als sinnvoll an. Ein relevantes Ankerzitat für diesen Bereich wird ausführlich wiedergegeben:

„Ja gut, ich sag mal, wenn die Frau dann gesund ist, und da nichts einzuwenden ist, dann ist das für mich okay. Ich würde gerne Enkelkinder haben (lacht). So ist das nicht.

F: Würden Sie das [Name Sohn] zutrauen?

Doch, das würde ich ihm zutrauen. Das sind ja keine Kinder.

F: Und einer Partnerin?

Wenn die auch behindert ist, da hätte ich kein Problem mit. Aber wenn Kinder wollen, gut, ich kann dem das ja nicht verbieten. Dann ist das, für mich ist das dann okay. Sollen sie haben, ne. Das ging ja nur da drum, wird die [Partnerin] damit fertig, oder bräuchten die Unterstützung? [...]

F: Die beiden bräuchten dann ja Unterstützung.

Ich selber hätte da keine Probleme mit. Das würde ich auch machen, das wäre für mich dann auch okay, ne. Ich würde dann mit unterstützen, ja sicher, immer. Ich hätte da kein Problem mit. Es kommt ja dann auch immer darauf an, was sind das für Eltern, wie sind die dadrauf eingestellt. Aber normal habe ich da kein Problem mit.

F: Aber Sie können ja auch nicht mehr ewig helfen, oder?

Ja, aber die Zeit, die wäre, würde ich das dann machen. Ja, dann würde ich auch sagen, wir müssen eine Betreuung finden oder Pflegeeltern oder wie auch immer. Damit die aber auch immer den Kontakt halten können, da müsste man schon für sorgen. Das wäre dann auch ein Vorschlag, doch das würden wir machen, da würden wir schon für sorgen. Ja, dass die den Kontakt halten. Oder dass die die jeden Tag sehen können, und auch mit rausnehmen können, das würde man schon machen. Das wäre für mich kein Thema.“ (E16, 8f)

Den Kinderwunsch ihrer Kinder begrüßen und unterstützen annähernd doppelt so viele Eltern von Söhnen als Eltern von Töchtern. Das Geschlechterverhältnis beträgt beginnend mit den Söhnen 2,7 zu 1 in der gesamten Untersuchungsgruppe, für die Bejahung eines Kinderwunsches beträgt das Verhältnis 5:1. Ebenso wird eine Heirat leicht häufiger von Eltern von Söhnen denn von Töchtern erwünscht.³¹⁹ Bezüglich des Behinderungsgrades wünschen Eltern von jungen Menschen mit mittlerem Behinderungsgrad deutlich häufiger eine Heirat, einen Kinderwunsch äußern etwas häufiger Eltern von jungen Menschen mit leichtem Behinderungsgrad.³²⁰ Für eine feste Partnerschaft entspricht das Verhältnis dem der gesamten Untersuchungsgruppe.

Ein Abgleich mit der Zuschreibungspraxis der Eltern gegenüber ihren erwachsenen Kindern ergab, dass Eltern mit einer positiven Einstellung zur Sexualität ihrer erwachsenen Kinder nicht unbedingt eine positive Zuschreibungspraxis bezüglich des Erwachsenenstatus vertreten müssen. Ob die Eltern sagen, ihre Kinder erreichen ‚nie‘ einen Erwachsenenstatus oder ob die Eltern meinen, ihre Kinder sind schon erwachsen, ‚auch wenn‘ sie Unterstützung benötigen, hat auf die Befürwortung einer erfüllten Partnerschaft und Sexualität keinen Einfluss. Betrachten wir jedoch die Gruppe der Eltern, die einer Partnerschaft kritisch oder ablehnend gegenüber stehen, so sind dies Eltern, die ihren erwachsenen Kindern keinen Erwachsenenstatus sowie – in einem Fall - keine sexuellen Bedürfnisse zuschreiben: „aber da war von [Sohn] aus gar nichts“ (E1, 4).

Zusammenfassung

Sexualität wird von den Eltern als natürlicher Teil der menschlichen Existenz im Erwachsenenalter angesehen und den jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zugesprochen. Annähernd alle Eltern wünschen sich für ihre erwachsenen Kinder eine erfüllte Partnerschaft und stehen einer Heirat positiv gegenüber. Sie sehen jedoch Schwierigkeiten, eine verlässliche Verhütungsmethode zu finden, so dass fast die Hälfte der Elternschaft eine Sterilisation befürworten würde auch wenn ihnen bewusst ist, dass eine ‚Zwangsterilisation‘

³¹⁹ Im Verhältnis von 3,3:1

³²⁰ Stichprobe l/m/s 1/6/4, Heirat ja 3/9/1, eigene Kinder ja 1/2/0

on undenkbar wäre'. Ein Kinderwunsch wird vom Großteil der Eltern nicht befürwortet, gleichwohl gibt es Eltern, die den Kinderwunsch der eigenen Kinder mit geistiger Behinderung als grundsätzlich legitim und in weniger Fällen auch als umsetzbar und erwünscht ansehen.

3.3.1.2.2.3 Lebensbereich Wohnen

Mit Blick auf die Zukunft ihrer erwachsenen Kinder empfindet die Hälfte der Eltern die spätere Wohnsituation in Einrichtungen der Behindertenhilfe als sorgenbehaftet (s. Abschnitt 3.3.1.2.1.3). Die Mehrheit dieser sorgenbehafteten Eltern (7 von 12) wünscht sich „nichtsdestotrotz“ (E14, 1) einen Auszug ihrer erwachsenen Kinder in eine Wohneinrichtung der Behindertenhilfe. Insgesamt befürworten gut zwei Drittel der Eltern einen Auszug ihrer erwachsenen Kinder und verwenden dabei eine oder mehrere der folgenden Strategien, die in der vorliegenden Studie ausfindig gemacht werden konnten:

- (A) Überzeugung von der Sinnhaftigkeit des Auszuges (13 Nennungen)³²¹
- (B) Anerkennung der eigenen Erziehungsleistung (13 Nennungen)³²²
- (C) Gewissenhafte Auswahl der Wohneinrichtung (11 Nennungen)³²³
- (D) Perspektive für die ‚Empty nest‘ Phase (7 Nennungen)³²⁴
- (E) Grundvertrauen in das Gute in der Welt (2 Nennungen)³²⁵

Mehr als die Hälfte der Eltern sind von der Notwendigkeit eines Auszuges überzeugt, um den eigenen Kindern die Möglichkeit und „Chance“ (E12, 6) zur persönlichen Weiterentwicklung zu eröffnen. Diese Motivlage für die aktive Suche nach einer Wohneinrichtung der Behindertenhilfe beschreiben Wacker et al. (1998, 110) mit „prospektiven Gründen“. Als prospektive Gründe nennt Wacker (ebd.) den Zuwachs an Selbständigkeit sowie die altersgemäße Ablösung vom Elternhaus, die auch in den Antworten der Eltern der vorliegenden Studie zu finden sind:

„Damit sie auch neue Erfahrungen sammelt. Raus aus dem behüteten Elternhaus, das sie da neue Erfahrungen macht. [...] Wenn man alleine wohnt, und dann auch mal mehr Verantwortung übernimmt.“ (E5, 2)

„Ich denke, das Erwachsenwerden lernt sie besser, wenn sie die Möglichkeit hat, auszuziehen. Ich meine schon, dass man als Elternteil unbewusst den Behinderten doch sehr viel hilft. Man hört ja, wenn andere Eltern erzählen, wenn die Kinder ausgezogen sind, ‚ach, ich hätte ja gar nicht gedacht, dass er das kann‘. Die Eltern selbst waren erstaunt, dass sie selbst so selbständig geworden sind. Es wird sicherlich schwer werden für mich auch die erste Zeit, aber ich wünsche mir das für die [Tochter].“ (E15, 1)

Zudem sehen diese Eltern im Auszug ihrer erwachsenen Kinder ein entwicklungslogisches „Recht“ (E5, 5) und einen „ganz natürlichen Prozess“ (E22, 4) auf den „jedes Kind“ (E21, 1; E10, 3) einen Anspruch hat und „alle sollten das tun dürfen“ (E22, 8). Die Eltern sagen, dass es richtig ist, „Auch ein behindertes Kind ausziehen zu lassen“ (E10, 3) und „dass es wichtig ist für die behinderten Kinder“ (E15, 4), um eine Übernahme von gesellschaftlichen Rollen, die das Erwachsenenalter markieren und damit zur selbstbestimmten Lebensgestaltung führen, ermöglichen. Sie folgen damit in ihrer Argumentation dem Normalisierungsprinzip und

³²¹ E2, E3, E4, E5, E9, E10, E12, E14, E15, E19, E20, E21, E22

³²² E2, E3, E4, E5, E8, E10, E12, E14, E15, E17, E19, E20, E22

³²³ E2, E3, E4, E6, E7, E12, E14, E15, E16, E19, E22

³²⁴ E4, E10, E12, E14, E18, E21, E22

³²⁵ E12, E15

der BRK, die „Gleiches Recht für alle“ (E14, 1) fordern. Als Ankerbeispiele für diese Haltung der Eltern gelten folgende Zitate:

„Also, dass hört sich vielleicht doof an, aber ich mache da zwischen behinderten und nichtbehinderten Kinder beim Ausziehen keinen Unterschied. Weil, die haben auch ihr eigenständiges Leben. Die möchten auch in der Hinsicht, ähm, selbständig werden. Also, von daher haben die auch irgendwie Rechte, selbständig zu sein, oder zu leben. Ne, und denn, dieses gehörte ja nun auch dazu.“ (E5, 5)

„Genau wie alle. [Name Sohn] der möchte auch ausziehen. Ja, das ist jetzt so ein Alter, wo die flügge werden. Der ist jetzt 23, ja, jetzt im Mai. Er hatte ja keine Lust mehr in der Schule. Er wollte arbeiten, er wollte Mann sein, ne .. und.“ (E20, 1)

Eltern, die von der Sinnhaftigkeit des Auszuges überzeugt sind, formulieren eigene positive Erinnerungen an den eigenen Auszug (E2, E3, E12, E14, E22). Zudem deuten diese Eltern den Auszug nicht als „Abschieben“ (E21, 1) oder „Trennung“ (E20, 7) sondern als Übergang in eine neue entwicklungslogische Phase des Erwachsenwerdens. Zwei Ankerbeispiele lauten:

„Das ist doch gar keine Trennung.

F: Warum nicht?

Der kann kommen, wann er will. Der kann am Wochenende hier bleiben, der kann hier schlafen, wenn er will. Der kann aber auch genauso gut wieder zurück gehen. Das liegt an ihm, wie er das möchte. Nee, das ist keine Trennung. Dann fahren wir mal eben vorbei. Oder dann ruft er an und sagt, Mama, komm mal Kaffeetrinken. Sagt er, und wenn du kommst, kannst du bügeln (alle lachen herzlich). Das behinderte Kind wird ja meistens so geglückt. Aber das habe ich ja nicht gemacht.“ (E20, 7)

„Das ist kein Abschieben, ich bin dann ja immer noch zuständig, es ist ja nicht so, dass ich auswandere. Ich bin ja nicht plötzlich tot oder so. Nein, dann hätte ich ihn ja auch eher in ein Heim geben können. Er soll so mit 23, 24 ausziehen. Es ist also wohl nicht üblich, die Kinder mit 18,19, 20 ausziehen lässt.“ (E21, 1)

Hilfreich für die Hälfte der Eltern ist es, ihre eigene Erziehungsleistung positiv und selbstbewusst anzuerkennen. Die Eltern formulieren: „Wenn wir nicht gewesen wären, dann wäre er nicht so weit, wie er heute ist.“ (E2, 1), „[ich habe] richtig Erziehungsarbeit geleistet [...]. Doch, ich glaube schon, das ist mir gelungen und ich bin stolz drauf“ (E4, 4) oder „Gott hat [Name Sohn] zu uns geschickt, weil wir gute Eltern sind und das schaffen. Und das haben wir.“ (E10, 1) Die Eltern empfinden, dass sie „so viel getan“ (E12, 2) und „geleistet“ (E14, 3) haben. Sie heben hervor, dass die Erziehung „viel Kraft“ (E19, 2) gekostet hat, wobei sowohl die „Erziehungsleistung“ (E14, 4; E4, 4) als auch die Pflege gemeint ist: „ich merke die 25 Jahre Pflege. Meine Hände tun mir schon weh“ (E15, 1). Schließlich kommen die Eltern zu der Feststellung, dass es zu einen Zeitpunkt im Leben der erwachsenen Kinder kommt, an dem „auch mal genug sein muss“ (E10, 2) und man „aus der Verantwortung [...] raus muss“ (E22, 4) auch in finanzieller Hinsicht: „Es geht ja nicht, dass wir ein Leben lang, denn die leben ja auch länger als wir, das finanzieren müssen.“ (E3, 11). Wie schwierig es ist, sich eine positive Erziehungsleistung bei Kindern mit Behinderung zuzuschreiben, zeigt das folgende ausführliche Zitat, in dem die Mutter eindrücklich beschreibt, dass bei behinderten Kindern der Förderbedarf subjektiv nie endet und man immer meint, mit einer weiteren intensiven Förderung noch Fortschritte zu erlangen:

„Manchmal habe ich auch so Schuldgefühle . aber dann denke ich immer, ja, ich könnte noch mehr mit ihm machen. Aber ich mache dann manchmal nur das, wozu ich dann auch Lust habe. Ich habe dann keine Lust, mich noch an den Computer zu setzen und mit ihm zu schreiben. Dann sage ich, komm [Name Sohn], wir . ich will lieber spazieren gehen oder wir fahren Rad oder gehen einfach an die frische Luft. Und dann denke ich wieder, gut, du müsstest, du müsstest, du müsstest. Aber irgendwann muss das doch mal aufhören, hier mit diesem **du musst, du musst, du musst, du musst**, ne. Und so einfach nur . nett miteinander leben und sich das gutgehen lassen und fertig, ja. Man hat ja so

viel getan und wir haben wirklich versucht, was aus ihm rauszuholen, ne. Aber mittlerweile ist das auch so, man ist auch irgendwie verbraucht, wissen Sie. Sie haben dann nichts mehr, wo noch großartig was laufen kann, ne. Wo man dann sagt, . okay, wir machen uns das jetzt schön. .. Und da bin ich im Moment. Aber diesen **Druck** so, du könntest jetzt nochmal und du musst nochmal und sieh mal zu . vielleicht braucht der **das** noch für sein Leben. Den Druck, den habe ich ständig. Ja, also . das ist . du könntest noch was, wenn du dich jetzt mal ein bisschen **mehr** bemühen würdest, dann würdest du . dann würde er vielleicht noch . und er würd vielleicht noch sauber werden, wenn du dich mal ein bisschen mehr **bemühen** würdest und . ja. Aber nur so mal vor den Spiegel stellen und sagen, das hast du ganz gut gemacht, und nun sei mal zufrieden und fertig. Du hast dein Bestes gegeben und nun . gib mal Ruhe, ne. [...] Aber im Unterbewusstsein ist das immer da. Nu bemü dich doch mal, wenn du dich mal ein bisschen mehr anstrengen würdest, dann käme vielleicht noch was.“ (E12, 2)

Insgesamt drei Mütter bemerken, dass sie einen Auszug auch aufgrund ihrer eigenen Erschöpfung vorantreiben. Sie formulieren, dass sie einen Auszug aus dem Elternhaus wünschen, „Weil ich nicht mehr kann“ (E4, 5; E15; E17).

Wenn Eltern ihre erwachsenen Kinder „gut untergebracht wissen“ (E19, 4) und wissen, dass es „anständig läuft“ (E3, 12f) können sie einem Auszug positiv entgegen sehen. Die Suche nach einem ‚guten Haus‘ (E14, 2) erweist sich damit als zentral, um die Fürsorge und Verantwortung übertragen zu können. Wichtig ist für die Eltern eine „wohnortnahe“ (E22, 2; E3; E16) Lage der Einrichtung, sozusagen „hier um die Ecke“ (E 19, 2), „weil der Besuch gegenseitig, dann auch viel einfacher ist“ (E22, 2):

„Wenn wir mal älter werden und kein Auto haben, hätten wir später mal keine Möglichkeit, dahin zu kommen. Also das wäre für uns schon wichtig, dass man im Alter mit Bahn und Bus eine Möglichkeit hat, dahin zu kommen. Also, da bin ich ehrlich drin. Das ist also schon wichtig.“ (E7, 9)

Zudem im Fokus der Eltern ist die Größe der Einrichtung gemessen an der Anzahl der Bewohner, die „höchstens 15. Das ist auch schon viel, ne. Mittlerweile sagt man heutzutage auch, 10 bis 12 sind schon viel“ (E22, 2) betragen sollte. Insbesondere Großeinrichtungen werden von den Eltern abgelehnt: „Bis auf das hier in [Ortsname, Großeinrichtung], ich meine, da sind die auch irgendwie bisschen . ja ich weiß nicht ... abgestempelt“ (E19, 4). Daneben wird ebenso häufig die Möglichkeiten zum Rückzug in einen privaten Bereich genannt, „ein eigenes Zimmer“ (E19, 2), „ein Reich für sich“ (E16, 9), ein „Singel-Appartement“ (E3, 11) sehen die Eltern als notwendig an. Ein Einzug würde „nur mit Einzelzimmer“ (E2, 3) akzeptiert. Einige Eltern sehen ebenso privat zu nutzende sanitäre Einrichtungen als notwendig an: „mit eigenem Bad“ (E3, 11; E15, E22). Auch eine Mischung der Geschlechter „eine gemischte Gruppe“ (E20, 2) ist für die Eltern wichtig, da sie Partnerschaften grundsätzlich begrüßen (s. Abschnitt 3.3.1.2.2.2) und ihren erwachsenen Kindern die Möglichkeiten geben möchten, diese in Wohneinrichtung umzusetzen (E14, E22). Eine Mischung der Behinderungsgrade wird grundsätzlich begrüßt: „Zwei Mädchen im Rollstuhl sind dabei.“ (E19, 2) Neben einer privaten Rückzugsmöglichkeit ist zudem die Gemeinschaft für die Eltern wichtig: „Aber auch die irgendwo die Gemeinschaft, zum Beispiel zu den Essenszeiten.“ (E22, 3) Eine gute persönliche Betreuung ist den Eltern, hier insbesondere den Eltern von jungen Erwachsenen mit schwerem Behinderungsgrad wichtig. Insgesamt wünschen sich die Eltern für ihre erwachsenen Kinder eine „Ersatzfamilie“ (E22, 3) und „dass er an Menschen gelangt, die ihn verstehen einfach. Das ist das wichtigste einfach. Die ihn mögen und die ihn verstehen“ (E12, 3). Die Eltern möchten die Möglichkeit haben, die Einrichtung jederzeit überprüfen zu können, sie möchten „ein Auge drauf halten“ (E14, 1) und „Einfach mal [...] gucken, klappt alles“ (E22, 2f) oder „nach dem Rechten gucken“ (E16, 5). Auch ist ihnen wichtig, die Auswahl des Hauses in einem Zeitfenster durchzuführen, in dem sie selber noch „so in dem Alter sind, dass wir sagen können nee, das gefällt uns nicht“ (E14, 1) und auf Fehlentwicklungen in den Wohneinrichtungen reagieren können: „Und dann holen wir sie wieder nach Hause und suchen dann neu.“ (ebd.) Eltern heben hervor, dass sie sich gemeinsam mit dem erwachsenen Kind bewusst und selbstbestimmt für eine Einrichtung entscheiden möchten:

„V: Ja, die können doch plötzlich sterben und dann steht der da.

M: Genau und dann müssen die doch ins Heim. Dann sind die zwangs.. ver . wie soll ich sagen.

V: Dann kann er sich nichts mehr aussuchen. Wo er wohnen will, was für eine Wohnform er haben will, dann macht das der Staat für die. Und das kann nicht gut sein.“ (E20, 6)

Bezüglich eines optimalen Alters orientieren sich die Eltern an dem, was sie für die Geschwisterkinder präferieren mit einem kleinen zusätzlichen Zeitpuffer. Alle Eltern, die von der Sinnhaftigkeit des Auszuges überzeugt sind, wünschen sich einen Auszug im Alter zwischen 22 bis 30 Jahre, „aber ob das jetzt mit 25 oder 30 ist, das ist doch egal. Aber nicht erst mit 40 (lacht), nee.“ (E19, 4)

Die Suche nach derartigen Häusern gestaltet sich nach Angaben der Eltern ausgesprochen langwierig und schwierig:

„Ja, so ein gutes Haus muss man finden und dann muss man erst mal suchen, ja. Das geht ja über Jahre, ne. Ja, und dann muss da ja noch ein Platz frei sein. So viele gibt es ja nicht davon.“ (E14, 1)

„es muss doch eine Möglichkeit geben, die Kinder noch irgendwo [...] unterzubringen, als nur jetzt da [in der Großeinrichtung]. Es gibt halt viel im [Ortsname] Norden. Aber hier eben recht wenig.“ (E22, 2)

Als Reaktion auf diese völlig ungenügenden Angebotslage „warten“ (E20, 2) Eltern sehr lange auf einen Einzug, wenn sie ein geeignetes Objekt gefunden haben, „Wir sind ja jetzt fast drei Jahre da dran“ (E20, 8) oder werden selbst aktiv in Form einer Selbsthilfe. In der vorliegenden Studie engagieren sich Eltern in einer Initiative, die „eine andere Art von Unterbringung für ihre Kinder wünschen als die, die die Behindertenhilfe zurzeit liefert“ (E3, 11). Dieses Engagement ist zeitintensiv und erfordert hohe sozioökonomische Kompetenzen von Wissen über Fördermöglichkeiten und Rechte sowie Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeiten:

„[...] mein Mann in da jetzt in den Verhandlungen wegen eines Gebäudes [...] der Landschaftsverband, [...] Aktion Mensch [und] die Diakonie steigt mit ein. [...] Von der Diakonie kommt jemand raus und will den Bedarf feststellen, damit die das überhaupt planen können.“ (E3, 11).

Diese Möglichkeit ist eher für Eltern aus einem sozioökonomisch abgesicherten und verhandlungserfahrenen Milieu umsetzbar.

Schultz (2009, 98f) fasst Analysen zur Familienforschung zusammen, die der Berufstätigkeit der Mütter eine positive Rolle in der Gestaltung der ‚Empty nest‘ Phase zuweisen. Gut ein Drittel der Eltern³²⁶ in der vorliegenden Studie berichtet von Plänen für die Zeit nach dem Auszug des erwachsenen Kindes. Diese betreffen thematisch jedoch in keinem der Fälle eine ernsthafte berufliche Perspektive, da die Mütter wissen, dass sie beruflich nach einer derart langen Kindererziehungszeit keine Erfolgsaussichten im Beruf mehr haben:

„Und wenn ich meine Erziehungsleistung dann auch geleistet habe, also ich hatte früher . gedacht, wenn die beiden dann so selbst wenn die so 13, 14 gewesen wären, dann wäre ich gerne wieder berufstätig gewesen. Und jetzt noch viel mehr. Weil es ja jetzt Computer gibt, früher, da gab es nur Schreibmaschinen. [...] Ja, ja, ich habe Industriekauffrau gelernt. Und das würde ich auch gerne weitermachen. Nee, aber dann nicht mehr, dann bin ich schlappe 55, dann kriege ich keinen Job mehr. Mit der enormen Pause und mit dem Nicht-Wissen.“ (E14, 5)

Eher sehen die Mütter einer kleineren Beschäftigung oder Teilzeitbeschäftigung entgegen:

³²⁶ 7 Nennungen: E4, E10, E12, E14, E17, E21, E22

„Aber wenn [Sohn] ins Wohnheim geht, gut ich mache ja in der [Firmenname] das Büro abends, das mache ich ja jetzt schon 1,5 Stunden pro Tag. Aber irgendwas würde ich schon machen.“ (E21, 5)

Keiner der drei aktuell berufstätigen Mütter plant eine Erweiterung ihrer Berufstätigkeit in der Phase nach dem Auszug des Kindes, eher ist von gegenteiligen Plänen zu berichten. Eine Mutter ist im Begriff ihre geschäftliche Selbständigkeit aufgeben, um eine „Auszeit“ (E12, 9) für sich persönlich zu haben:

„Ja, vielleicht kann ich dann nochmal was machen. Ja, 26 Jahre war ich selbständig. Und dann brauchte ich auch mal eine Auszeit für mich. [...] Ja, vielleicht, wenn der [Sohn] dann mal weg ist. Aber im Moment nicht. Aber im September habe ich gemerkt, ja, so ganz ohne, ist auch nicht so gut. Dann suche ich mir vielleicht noch so einen Bürojob, so zwei, drei Tage was tun. So für 400 Euro.“

Weitere Mütter freuen sich auf eine Zeit nach dem Auszug des behinderten Kindes, in der sie „zur Ruhe kommen“ (E4, 8) und „endlich mal wieder alleine weggehen“ (E10, 1) können oder in Ruhe frühstücken können:

„Und das ist einfach schön. Samstags morgens zu frühstücken und keinem das Brötchen zu schmieren, und nicht aufzupassen, dass sie wieder was verschlabbert und sagen, komm, deck mal den Tisch. Dass man einfach mal so für sich ist, das braucht man dann ab und zu. [...] Und da freue ich mich dann auch später wieder drauf.“ (E14, 9)

Neben einem erhöhten Ruhebedürfnis in einer Zeit ohne das behinderte Kind formulieren die Mütter auch Aktivitätswünsche wie sich „dem Sport verschreiben“ können (E14, 3), denn „irgendwas muss ich ja für mich machen“ (ebd.). Vier Eltern freuen sich explizit darauf, für ihre Ehe wieder mehr Zeit aufbringen zu können, dass die Eheleute wieder Zeit „zu Zweit“ (E4, 8) oder „für uns“ (E12, 4; E22, 7) haben. Die Eltern formulieren, wir haben bei der Entscheidung für einen Auszug des behinderten Kindes „auch an uns gedacht“ (E18, 3).

Zwei Eltern formulieren ein gewisses Grundvertrauen ins Leben und gegenüber einem gesellschaftlichen Schutz sowie einer gesellschaftlichen Solidarität, wie „man muss ja auch darauf vertrauen, dass es klappt, nicht immer negativ denken, sondern positiv“ (E15, 2) oder

„Der hat immer einen Schutzengel gehabt. [...] Ja, aber das hilft mir auch weiter, wissen Sie. Wenn Sie an irgendwas Bestimmtes glauben, dann denke ich, hilft's einem auch eine Ecke weiter. Als wenn Sie so gar nichts haben, als wenn sie immer denken, ach das wird alles ganz furchtbar, ne.“ (E12, 4)

Knapp ein Drittel der Eltern möchte für sein Kind keine Unterbringungen in einer Wohneinrichtung umsetzen und plant eine langfristige Betreuung in der Familie oder nimmt eine Ungewissheit bezüglich der Zukunft des erwachsenen Kindes in Kauf (7 von 22)³²⁷. Die Eltern möchten die Betreuung so lange wie möglich übernehmen (E13, 6). Für eine Betreuung nach ihrem Ableben spielen die Geschwister der Familie eine tragende Rolle (E5, E18). Es gibt nicht wenige Eltern, die keine Lösung für die Zeit suchen, in der sie selbst diese Betreuung nicht mehr übernehmen können (5 Nennungen)³²⁸. Die Eltern formulieren: „Ja, wenn ich nicht mehr bin, dann soll der Gott entscheiden, wie es weitergeht.“ (E13, 6), „Irgend einer wird schon da sein“ (E1, 5) oder hoffen: „dann sterben wir eben zusammen“ (E6, 1).

Ein Abgleich der Zuschreibungspraxis der Eltern gegenüber ihren erwachsenen Kindern mit der Eröffnung von Handlungsoptionen bezüglich eines Auszuges ergab, dass Eltern, die einen Auszug befürwortenden, alle Varianten der Zuschreibungspraxis aufweisen. Damit hat die Zuschreibungspraxis keinen durchgängig positiven Einfluss auf die Einschätzung der Sinnhaftigkeit eines Auszuges. Ob die Eltern sagen, ihre Kinder er-

³²⁷ E1, E5, E6, E7, E13, E16, E18

³²⁸ E1, E6, E7, E13, E16

reichen ‚nie‘ einen Erwachsenenstatus oder ob die Eltern meinen, ihre Kinder sind schon erwachsen, ‚auch wenn‘ sie Unterstützung benötigen, hat auf die Befürwortung eines Auszuges keinen Einfluss. Damit wird deutlich, dass vielfältige andere Variablen diese Entscheidung beeinflussen wie beispielsweise die Einschätzung der Bedingungen in den Einrichtungen, individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Eltern wie der Erschöpfungszustand nach einer langjährigen Betreuung und Pflege sowie Perspektiven für die Empty-Nest Phase. Bei der Analyse der Familien, die von einem Wohnen im Heim Abstand nehmen, wird jedoch deutlich, dass diese Eltern ihren Kindern eher keinen Erwachsenenstatus zugestehen, in einem Verhältnis von 5:2.

Ein Abgleich mit dem Behinderungsgrad zeigt, dass Eltern junger Erwachsener mit schwerem Behinderungsgrad in bei der Perspektive für die ‚Empty nest‘ Phase überwiegen.³²⁹ Mit Blick auf das Geschlechterverhältnis wird deutlich, dass bei der Strategie der Perspektive für die ‚Empty nest‘ Phase die Müttern von Söhnen deutlich überwiegen in einem Verhältnis von 6:1 bei einem Verhältnis der Untersuchungsgruppen von 2,7:1, bei der Anerkennung der eigenen Erziehungsleistung sind die Töchter im Verhältnis zur Grundgesamtheit überrepräsentiert.

Zusammenfassung

Gut zwei Drittel der Eltern befürworteten einen Auszug ihrer erwachsenen Kinder. Das Gros von ihnen ist von der Sinnhaftigkeit eines Auszuges für die weitere Entwicklung ihrer erwachsenen Kinder überzeugt. Aufgrund der sorgenbehafteten Unterbringung in Einrichtungen der Behindertenhilfe, erhält die Suche nach einem ‚guten Haus‘ einen hohen Stellenwert. Daneben erkennt gut die Hälfte der Eltern ihre bisherige Erziehungsleistung selbstbewusst an. Ein Drittel der Eltern berichtet von Plänen und nennt Perspektiven für die ‚Empty nest‘ Phase. Als notwendige Kriterien eine Wohneinrichtung sehen Eltern Wohnortnähe, eine zugewandte Betreuung und die Möglichkeit zur Privatsphäre im Heim. Sie kritisieren eine fehlende Versorgungsdichte insbesondere in abgelegenen Stadtteilen und reagieren darauf u.a. mit der Gründung einer Selbsthilfegruppe. Knapp ein Drittel der Eltern möchte keine Wohneinrichtung suchen und plant eine langfristige Unterbringung in der Familie, wobei den Geschwistern eine tragende Rolle zugewiesen wird. Einige Eltern nehmen Ungewissheiten bezüglich der Zukunft ihrer Kinder in Kauf, sie legen die Entscheidung ‚in Gottes Hand‘ oder hoffen, ‚gemeinsam zu sterben‘.

3.3.1.2.2.4 Lebensbereich Schule

Die Mehrheit der Eltern sieht die Verantwortung für die sexualpädagogische Aufklärung sowohl in Schule als auch Elternhaus, da die jungen Erwachsenen eine lange zeitliche Dauer (täglich und bezogen auf die Lebenszeit) in der Förderschule verbringen (16 Nennungen)³³⁰:

„Muss beide Seiten. Weil die Schule und Familie hat die gleiche Zeit. Die eine Hälfte von die Zeit bei Euch, die andere Hälfte von die Zeit bei uns, ne. Dann die muss beide gleiche Aufgabe haben auch.“
(E8, 4)

Die Hälfte der Eltern bestätigt, dass sie ihre Kinder aufgeklärt (Zitat A) und in Einzelfällen schon Entscheidungen über passende Verhütungsmethoden gefällt hat (Zitat B) (12 Nennungen)³³¹. Als Ankerbeispiele gelten:

³²⁹ Stichprobe l/m/s 1/6/4 bei Perspektive für Empty-Nest Phase 1:1:5

³³⁰ E3-E9, E11, E14-20, E22

³³¹ E2, E3, E4, E5, E7, E8, E11, E15, E16, E19, E20, E22

- (A) „Oder sonst kann der Vater das erklären, dafür ist er ja auch da. Der hat ihm ja auch gesagt, wo er die Kondome kaufen kann. Das ist ja das Problem, das würden wir ihm auch sagen oder zeigen. Puuh, nee. Damit hat er keine Probleme.“ (E16, 12)
- (B) „Ja, also wir haben schon selbst darüber gesprochen, sie verhütet also auch, ich meine, im Moment ist es absolut nicht nötig. Das weiß ich (lacht). Aber, das wurde mir damals ein bisschen eng mit dem [Freund]. Das war also eine Zeitlang, ja also sehr eng. Da haben wir das einfach vorsichtshalber gemacht. Sie weiß das also auch, sie will aber das trotzdem nicht, aber das ist alles ihre Entscheidung. Aber ich meine, sie fährt so viel in Freizeiten und alles, und ob sie das in dem Moment wirklich überblickt, ist eine andere Sache. Und um dem vorzubeugen, ist mir das dann also lieb.“ (E3, 8)

Die Bewertung der bisherigen sexualpädagogischen Aufklärung durch die Schule wird nur von einem Elternteil als ausreichend eingeschätzt, aber auch diese Mutter sagt: „man [muss] das häufiger wiederholen“ (E4, 10). Insgesamt bescheinigen sechs Eltern der Schule eine unzureichende sexualpädagogische Aufklärung (6 Nennungen):

„Hatten sie doch mal, Sexualerziehung, das ist aber schon lange her, da war der Herr [Lehrer] noch da.“ (E1, 4)

„Das war ja da eigentlich, soweit ich mich erinnern kann ist das mal kurz durchgenommen wurden, aber dann überhaupt nichts mehr.“ (E16, 9)

„M: Sexualekunde? Habe ich nie davon gehört.
V: Doch kann schon sein, ist aber schon lange her.“ (E17, 2)³³²

Fast die Hälfte der Eltern wünscht sich sowohl häufiger als auch eine umfassende Sexualerziehung in der Schule (9 Nennungen).³³³ Sie sehen Vorteile einer schulischen Aufklärung, weil man den Lehrkräften gegenüber „mehr sagen“ (E18, 4) kann als den Eltern, da sich die Schülerinnen und Schüler bezüglich sexualpädagogischer Fragen gegenüber den Eltern „schämen“ (ebd.). Eltern führen aus, dass sie die Sexualaufklärung in der Schule wichtig finden, „Weil manche Schüler trauen sich nicht so zu den Eltern zu gehen.“ (E5, 4), da Sexualerziehung „halt so ein peinliches Thema (lacht)“ ist (E4, 10). Als ein Grund wird auch die lange Besuchsdauer genannt: „Die sehen die Kinder ja auch acht Stunden. Das ist ja im Prinzip den ganzen Tag.“ (E5, 4). Daraus resultiere ein enges persönliches Verhältnis zu den Förderschullehrern, die als „Ansprachpartner“ (E10, 1) an einem langen Schultag gelten. Somit denken Eltern, „dass könnte Schule besser“ (ebd.), auch weil die Lehrkräfte „diese pädagogischen Voraussetzungen haben“ (E20, 6). Familien seien damit „überfordert“ (E17, 2).

Auch bewerten Eltern die thematische Vielfalt der Sexualerziehung bei jungen Erwachsenen mit Behinderung als umfangreicher: „Aufklärung ist bei behinderten Kindern umfangreicher“ (E11, 2). Sie wünschen sich neben klassischen Themen wie Verhütung auch Themen wie „Aids“ (E4, 10), „Sterilisation“ (E4, 10), „Heirat“ (E11, 2), „Teenager-Schwangerschaften“ (E9, 4) und Kinderwunsch (E16, 9).

Schwierigkeiten bereiten den Eltern gegensätzliche Bewertungen von Schülerwünschen durch Lehrkräfte einerseits und Eltern andererseits. Insbesondere bei den Themen Sterilisation und Kinderwunsch sehen die Eltern dieses Problem:

„Ja, wenn die Schule das natürlich anders darstellt als die Eltern, dann gibt es natürlich Probleme. Es kommt ja immer auch auf die Schüler an.“ (E4, 1)

³³² Sowie E4, E5, E10

³³³ E4, E5, E10, E11, E14, E16, E17, E18, E20

Sie empfehlen dafür eine Abwägung „von Fall zu Fall“ (E15, 3). Die Eltern wünschen, dass der Heiratswunsch (E11, 2) und eine Entscheidung für eine Sterilisation (E4, 10) unterstützt wird und von Kinderwünschen abgeraten wird (13 Nennungen)³³⁴:

„Sag ich aber, Kinder . nein. Ich habe ihm da auch Beispiele genannt, zum Beispiel mit der Schule, du musst zu den Lehrern, nicht nur, dass du zu wenig verdienst, um so'n Kind groß zu ziehen, auch die ganze Verantwortung, die auf einen zukommt, ne. Das schaffst du nicht. Du kannst ja noch nicht mal selber so Formulare ausfüllen, wie willst du das dann für ein Kind machen. Und so, auf der Basis kann man ihm das schon sagen. [...]. Ja, und auch die Lehrer, an sich bringt es ja nichts, drum herum zu reden .. ne. Es gibt so viele Dinge, die man immer erst versucht, schön zu reden, ja ja später und so.“ (E4, 6)

„Man muss schon auf die Risiken hinweisen. Es gibt auch Behinderungen, bei denen das 100 Prozent vererbt werden. [...] Oder auch, dass sie damit nicht fertig werden und dann ihnen die Kinder nach weggenommen werden. Und das ist ja schlimmer, als keine Kinder kriegen. Das sollte man schon offen ansprechen.“ (E20, 5f)

„Also ich würde ganz offen und ehrlich sagen, du bist geistig behindert, du bist nicht in der Lage, ein Kind zu erziehen. Du kann weder vernünftig schreiben noch vernünftig lesen. Du schaffst es nicht. Du kannst nicht mit dem Geld umgehen.“ (E22, 6)

Die Eltern empfehlen im Rahmen der Sexualerziehung erfahrungsorientierte Methoden, wie ‚Babypuppen Projekte‘ (E14, 5), da es ‚ja so Kinder [gibt], die das nicht so begreifen‘ (E4, 1): „Diese Puppensache, das macht auch eine Schule, hier die [Name Schule]. Das finde ich ganz sinnvoll.“ (E14, 5) Hierbei sind annähernd alle Eltern von Töchtern für eine klare Positionierung der Lehrkräfte gegen einen Kinderwunsch (5 von 6 Eltern von Töchtern), bei den Söhnen ist es die Hälfte der Eltern (8 von 16 Eltern von Söhnen). Das Verhältnis der Eltern von Söhnen zu Töchtern entspricht damit einem Verhältnis von 1,6:1 bei einem Verhältnis in der Stichprobe von 2,7:1. Wenige Eltern plädieren für eine wertfreie Sexualerziehung:

„Aber dafür müsste die Schule doch auch bei **diesen** Schülern mehr tun, ne. Und dann nicht verbieten, sondern aufklären.“ (E16, 7)

Einige Eltern wünschen sich eine wertneutrale schulische Behandlung des Themas Wohnen, das möglichst „ein bisschen **neutral**“ (E4, 8) erarbeitet werden sollte. Ansonsten würde man eine Ambivalenz und Erziehungsschwierigkeiten im Eltern-Kind Gefüge hervorrufen kann (4 Nennungen). Insbesondere aufgrund der Tatsache, dass die Realisierung eines Auszugswunsch der erwachsenen Kinder von einer Befürwortung der Eltern abhängig ist:

„Ja, vielleicht sollte man erst mit den Eltern sprechen. Denn wenn man was anderes erzählt, dann treibt man da vielleicht einen Keil hinein. Wenn die Eltern das nicht wollen, dann kann das behinderte Kind ja auch nichts tun.“ (E15, 4)

Die Lehrkräfte sollen darauf hinweisen, dass die Entscheidung für einen Auszug in der Hand des Elternhauses liegt: „das müsst ihr mit euren Eltern besprechen. Ob die einverstanden sind“ (E1, 7). Gegen eine Beeinflussung durch Lehrkräfte und Schule oder auch durch Mitschüler verwahren sich einige Eltern deutlich:

„Dass man den Kindern neutral sagt, was sie für Möglichkeiten haben. Und dann sollen die sich das mit ihren Eltern überlegen. Den Eltern vorgreifen würde ich vielleicht **nicht**. Aber es gibt die und die Möglichkeiten für euch. Könnt ihre euch überlegen. Ihr könnt zuhause bleiben oder das machen.“ (E4, 8)

³³⁴ Sowie E1, E3, E6, E7, E10, E13, E14, E15, E17, E19

„Ja, ich möchte nicht von der Schule, dass das so fixiert ist, ihr **müsst** in eine Wohngruppe, ne. Ne, manchmal ist das ja so. Du musst in die Wohngruppe, du bist jetzt schon so groß, ne. Jetzt müsstest du eigentlich in eine Wohngruppe, ne. Aber ist das immer das Beste, ne. Ich meine, liegt am Elternhaus, ne, an den Eltern, ne. [...] Ja, wenn er das vielleicht mal sagt, ohne dass er beeinflusst wird von . äh . von der Schule oder von anderen [gemeint sind Mitschülern], ich bin doch jetzt da und da und du? Noch zu Hause?“ (E1, 7f)

Vorrangig Eltern, die von der Sinnhaftigkeit eines Auszuges der erwachsenen Kinder mit Behinderungen überzeugt sind (s. Abschnitt 3.3.1.2.1.2), wünschen sich eine deutlich positive Positionierung der Lehrkräfte bei der Erarbeitung des Themas Wohnen (5 Nennungen). Die Lehrkräfte sollten „Für den Auszug der Schüler plädieren.“ (E10, 3). Die Eltern heben hervor, man sollte die Schülerinnen und Schülern „anregen“ (E11, 3), „auf den Trichter bringen“ (E3, 14), „man sollte denen das schon ein bisschen schmackhaft machen“ (E20, 9) und „die Schüler unterstützen in ihrem Gedanken mal auszuziehen, das auf jeden Fall. Und auch sagen, das ist richtig, auf jeden Fall.“ (E22, 7) Zudem würden diese Eltern empfehlen, auch bei Eltern, die einen Auszug ablehnen, „Überzeugungsarbeit“ (E20, 8) zu leisten (auch E3, E10, E22).

Die Eltern empfinden insgesamt die Weitergabe von Informationen (20 von 22)³³⁵ sowie den Besuch von Wohneinrichtungen im Rahmen von schulischen Exkursionen (7 von 22)³³⁶ als sinnvoll und wünschenswert an:

„Und das fand ich gut, dass sie das auch von der Schule aus gemacht haben, da mal so eine Gruppe anzugucken. Das war gut. Das wollte der [Sohn] mir dann auch nachher zeigen, da sollten wir mit gucken. Aber diesmal war er . ja, das muss einen Eindruck bei ihm hinterlassen haben. Er hat dann auch erzählt, was man da alles machen kann. Dass die das gefrühstückt haben und dass das scharf war. Aber er möchte wohl, dass wir beide das mit ihm angucken.“ (E7, 7f)

Hilfreich empfänden Eltern Informationen zu diesem Thema mit Fachreferenten oder Vertretern der Wohneinrichtungen (E18) sowie anderen „betroffenen“ (E16, 12) Eltern, die diese Erfahrungen schon gemacht haben:

„Und da kann man sich dann auch nur mit Eltern treffen, die das alles einmal durchgemacht haben, ne. Und dann auch nicht mit Eltern von Behinderten, die so einen flotten, nein einen schwierigen . einer von den schwierigen Fällen, ne. Das wäre toll, wenn Schule das anbieten würde. Aber dann hätte ich wirklich keine Lust mir anzuhören, wie leicht einer das gehabt hat, sondern äh . der dann vielleicht sich selber pflegen kann, das wäre dann nicht so interessant für mich. Jemand, der seine Grundbedürfnisse nicht selbst befriedigen kann. Wie das dann ist, so ein Kind abzugeben. So einen jungen Menschen.“ (ebd.)

„Vielleicht noch mehr Informationen über Wohngruppen, da haben wir eigentlich von Schule nicht viel mitgekriegt. [...] Über die Heime mehr aufklären. Dass die da nicht eingesperrt werden, und mit Medikamenten vollgepumpt werden. Zum Beispiel mal gerne eine Betreuerin von einem Heim einladen oder von anderen Eltern berichten lässt. Da müsste man vielleicht mehr austauschen.“ (E18, 3)

Für den Unterrichtsbereich Arbeit und Beruf wünschen sich einige Eltern „mehr Praktika“ (E3, 17; E1) und längere Praktika (E18, 4). Zudem wünschen die Eltern Alternativen zur WfbM (5 Nennungen), die in eine schulische Berufsorientierung Eingang finden sollten, insbesondere für „Grenzgänger“ (E4, 1), d.h. Schülerinnen und Schüler an der Grenze zum Lernniveau einer Lernbehinderung:

„Und vor allen Dingen gibt es ja auch immer Schüler, die dazwischen sind, so Grenzgänger, wie [Sohn] jetzt. Das gibt es ja auch immer öfter, von daher muss auch etwas für die geschaffen werden.“ (E4, 1)

³³⁵ E1-E7, E9-E17, E19-E22

³³⁶ E1, E3, E7, E11, E12, E16, E20

„Auch die Möglichkeit der Arbeitswelt außerhalb für die wenigen, für die das in Frage kommt, aufzeigen“ (E11, 4).

„Welche Möglichkeiten es auch außerhalb gibt, ja unbedingt. Ich denke, es ist auch nicht jeder nur für eine Werkstatt geeignet, um Gotteswillen. Ja .. ich sage immer . es muss, den Schülern, den Leuten schon bewusst werden, dass sie nicht ganz so viel können, vielleicht langsamer sind oder was . was weiß ich was für ein Handicap haben. Aber dass sie durchaus die Chance haben, da akzeptiert zu werden, wenn sie ihre Arbeit da gut machen.“ (E22, 9)³³⁷

Für den Übergang in die WfbM wünschen sich die Eltern, dass Einsatzwünsche von den Schülern für bestimmte Bereiche in der WfbM unterstützt werden: „dann würde ich mir das schon wünschen, dass Sie sich einsetzen. Also, dass Wünsche erfüllt werden von den Schülern.“ (E1, 8) Auch wünschen sich die Eltern eine individuelle Beratung, welcher Arbeitsbereich für den Sohn oder die Tochter zu empfehlen ist:

„Und ich denke auch, die meisten Lehrer kennen die Schüler **sooo** lange Zeit und ich denke, dass die dann auch wissen, was . für die jeweiligen Schüler . in Frage kommt. Wo ihre Stärken sind und . ihre Schwächen.“ (E22, 9)

Eltern, deren Kinder einen mittleren oder schweren Behinderungsgrad haben, sind der Meinung, dass ihre Kinder im Rahmen des Schulbesuchs eine individuelle Selbstständigkeit erreichen konnten, welche für ihr späteres Leben als Erwachsene sinnvoll und hilfreich seien.³³⁸ Zwei Familien heben hervor, dass allein der Schulbesuch von jungen Menschen mit schweren Behinderungen nicht selbstverständlich ist:

„Allgemein muss ich sagen, ich war mit der Schule sehr zufrieden. Ich meine, früher, ne, da wäre das gar nicht möglich, jetzt Schule, ne.³³⁹ [...] Egal wo sie war, es waren immer super Lehrer. [...] So wie für meine Verhältnisse, muss ich sagen, ich meine, die Lehrer haben alles für sie getan. [...] Ich sage selbst. Ich bewundere die alle, die da arbeiten. Wirklich, die müssen das schon sehr gerne machen. Sonst geht das gar nicht.“ (E13, 4, 7)

„Ja, [Tochter] ist doch in der Schule viel selbständiger geworden als hier. Hier zu Hause bekommt sie doch jeden Wunsch von den Augen abgelesen.“ (E14, 7)

„Ja, denke ich schon. Im Leben zurechtkommen. So praktische Dinge haben die viel gelernt. Zum Beispiel mit dem Messer umgehen. Mit Zahlen umgehen, Zählen bis, oder seinen Buchstaben erkennen, [Buchstaben] wie [Name Sohn].“ (E17, 3)³⁴⁰

Für das Erwachsenwerden relevante Bereiche wie Selbstständigkeit, Hauswirtschaft und die Berufsvorbereitung auf die WfbM habe die Schule weitestgehend gut vermitteln können. Auch die Bereiche der Freizeiterziehung wurden mit musikalischer und kunsthandwerklicher Förderung sowie vielfältigen Sportangeboten und Klassenfahrten gut vorbereitet. Mehr als ein Drittel aller Eltern beanstandet jedoch die mangelhafte Förderung in den Kulturtechniken (8 Nennungen)³⁴¹, vorrangig Lesen und Schreiben:

„Ja, das Lesen und Schreiben, das hätte doch mehr sein können. Das Pfliegerische stand sehr im Vordergrund. Aber in diesem Bereich hätte in der Schule mehr passieren müssen. Auch Sprachtherapie, das müsste ja eigentlich jeder auf dieser Schule haben.“ (E15, 4)

„Das Einzige sonst, was uns immer gewurmt hat, das war das Lesen und Schreiben, weil das einfach zu wenig gemacht wurde. Ich glaube, das hat auch mit den Lehrern gar nichts zu tun. Weil viele Leh-

³³⁷ Sowie E3, E6

³³⁸ 6 Nennungen, Behinderungsgrad l/m/s 0:2:4 in der Grundgesamtheit 1:4:3

³³⁹ Sowie: „In meine Land, die so sind [schwerbehindert], die gehen nicht rein in eine Schule.“ (E8, 4)

³⁴⁰ Sowie E13, E15, E19, E22

³⁴¹ E3, E4, E8, E15, E16, E18, E19, E20

rer auch mehr machen könnten, wie sie wollten, aber das vom Direktor auch gar nicht dürfen und gar nicht können, weiß nicht, wo dran dass das oben an der Schule liegt. Ich habe ja auch von vielen anderen Schulen gehört, wo viele Behinderte und Nichtbehinderte waren, das Lesen und Schreiben jeden Tag ging, jeden Tag gemacht wurde. Das ist ein Thema, dass uns immer genervt hat. [...] viele, auch wie die [Mitschülerin], die mehr leisten könnten, für die war zu wenig. Und da kann mir auch ein Herr [Lehrer] sagen, der [Sohn] würde die zusammenhängenden Sätze nicht ganz lernen können, aber der würde auf jeden Fall mehr leisten und auch mehr schaffen. [...] Aber da wurde da oben [gemeint ist die Schule] einfach zu wenig gemacht.“ (E16, 10)

„Ja, ich muss schon sagen, in manchen Klassen, wo sie so war, da hätte ich schon ein bisschen mehr erwartet, ne. Sagen wir mal, ist gut, ich weiß, sie kann nicht rechnen, aber sagen wir mal so für das Alltägliche, so rechnen können mit abzählen oder so. Ich meine, da hätte sie in manchen Sachen etwas mehr gefördert werden können.“ (E19, 5)

„Ich meine . ihr habt ... nicht genug . damit er Lesen und Schreiben lernt. Da waren zu wenig Stunden dafür. Dafür waren zu wenig Stunden eingeplant.“ (E20, 8)

Die Eltern, die eine verstärkte Förderung der Kulturtechniken wünschen, sind eher Eltern von jungen Menschen mit leichtem und mittlerem Behinderungsgrad.³⁴²

Verbesserungsvorschläge für eine verstärkte Förderung des Erwachsenwerdens wurden von vier Eltern genannt. Sie befürworten die Erweiterung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei Unterrichtsinhalten (E3, E22), altersangemessene Unterrichtsthemen (E3, E4), eine Zukunftsplanung mit dem Aspekt der Bewältigung von Behinderung (E4) sowie eine Öffnung der Schule nach außen (E3, E4) genannt. Eine Mutter berichtete vom Thema „Schnecken“ (E4, 8) als Unterrichtsinhalt in der Werkstufe, das sie als zu „kindlich“ (ebd.) für diese Altersstufe ansah. Eine weitere Mutter nennt einen Vorschlag zur Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten, der sich auf ein didaktisches Kurssystem bezieht, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihre Unterrichtsportfolios selbstbestimmt zusammenstellen und dabei „lernen, Entscheidungen zu treffen“ (E3, 14). Zudem sieht die Mutter Verbesserungsmöglichkeiten in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus was den Austausch von Unterrichtsthemen und eine Aufarbeitung im Elternhaus anbetrifft. Dieses Zitat lautet:

„Ja, vielleicht, dass die manchmal mehr gefragt werden, was sie wollen. Dass sie selber mehr sagen können, oder auch wirklich mal gefragt werden, was möchtet ihr im Unterricht machen. Dass wirklich auch mal die Themen darauf abgestimmt werden. [Tochter] war zum Beispiel begeistert, hier beim [Zeitschrift] ist beim nächsten Mal das Thema Mode. Daraufhin machte sich [Tochter] ganz viele Gedanken zum Thema Mode. Das wollen die Mädchen ja auch. Und das finde ich zum Beispiel so eine Sache, finde ich dann auch mal altersgerecht. Das noch mehr darauf eingegangen wird, was die wollen. Das sie auch eine gewisse Wahl haben. [...] Fast wie Kurssystem. Dass sie selber sagen können, das will ich machen und das will ich nicht machen. Im Prinzip könnte es ja wirklich wie ein Kurssystem laufen, denn dadurch würden die auch für ihr Leben lernen, zu entscheiden. Ich meine, das geht nicht für alle. Das ist schon ganz klar. Manche können diese Entscheidungen ja gar nicht treffen. Aber für die, die die Entscheidungen treffen können, dass sie selber bestimmen können, das und das und das will ich ausprobieren können, dass man die berät, aber dass da schon mehr lernen, zu entscheiden. Nicht alles vorgesetzt kriegen. [...] Und die lernen, Entscheidungen zu treffen. Und dass ihnen nicht alles abgenommen wird. Denn denen wird ja eigentlich schon sowieso zu viel abgenommen.“ (E3, 13)

Eine Mutter sieht eine Thematisierung von Zukunftsplanungen für das Leben als Erwachsener als sinnvoll an. Die gemeinsame Bewältigung von negativen Erfahrungen durch nicht umsetzbare Handlungsoptionen wie Führerschein, Kinderwunsch, Berufswünsche, Urlaubswünsche könnten so auf positive und hoffnungsvollere Ziele gelenkt werden. Das Zitat lautet:

³⁴² Stichprobe für Behinderungsgrad l/m/s 1:4:3 hier 1:2:1

„Ja, ich denke so Fragen zur Zukunftsplanung. Ich denke, so Fragen werden ja so einige stellen. Das war ja schon wichtig für ihn mit dem Führerschein. So immer **nur** Negatives, was sie nicht alles können, das ist schon schwierig. Das verkraften die ja auf Dauer auch nicht. Aber man muss andererseits, das habe ich ja schon gesagt, darf man denen auch nichts vormachen, alles schön malen, das geht auch nicht. Und vielleicht geht das besser, wenn er sieht, wie es den anderen geht oder was die dann stattdessen machen. [...] Weil er ja immer noch dagegen kämpft, dass er behindert ist. Er ist ja damit nicht so glücklich. Er kommt ja nicht so gut mit seiner Behinderung klar. Ja, es gibt so viele Dinge, die er gerne machen möchte, und nicht kann, wo er doch auch sehr traurig drüber ist, er will Motorrad fahren, Führerschein und ist traurig, dass das nicht klappt, oder mal mit den Freunden alleine in den Urlaub fahren, nach Mallorca zum Ballermann und so.“ (E4, 8-9)

Zusammenfassung

Besonders Eltern von jungen Erwachsenen mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad sind zufrieden mit der schulischen Vorbereitung ihrer Kinder auf das Leben als Erwachsene. Hingegen werfen mehr als ein Drittel der Eltern vorrangig von Schülerinnen und Schülern mit leichtem Behinderungsgrad der Schule eine mangelhafte Förderung der Kulturtechniken vor. Für die Berufsvorbereitung fehlen den Eltern Alternativen zur WfbM insbesondere für sog. Grenzgänger-Schüler. Die Sexualerziehung in der Schule wird als ungenügend angesehen. Die befragten Eltern wünschen sich eine schulische Sexualerziehung häufiger und umfangreicher. Ob das Thema Wohnen eher ‚neutral‘ erarbeitet werden sollte oder ob Schule den jungen Erwachsenen einen Auszug ‚schmackhaft‘ machen sollte, wird nicht einheitlich von den Eltern vertreten. Als Verbesserungsvorschläge für eine schulische Förderung des Erwachsenwerdens nennen Eltern erhöhte Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei Unterrichtsthemen ähnlich einem Kurssystem, altersangemessene Unterrichtsinhalte, eine stärkere Öffnung von Schule nach außen sowie eine individuelle Zukunftsplanung mit Blick auf eine Bewältigung der Behinderung und Versöhnung mit eingeschränkten Handlungsoptionen.

3.3.1.2.2.5 Lebensbereich Arbeit / Beruf

Für 13 Familien und damit knapp zwei Drittel der befragten Eltern³⁴³ ist die WfbM als Arbeitsstätte für ihre erwachsenen Kinder nicht nur das Mittel der Wahl, sondern eine hervorragende Einrichtung, die jungen Menschen mit Behinderung durch Arbeit Beschäftigung, Sozialkontakte, Bestätigung, Erfolgserlebnisse und Anerkennung vermittelt: „Eine beschützende Werkstatt, was Besseres gibt’s doch gar nicht.“ (E20, 9). Die Eltern „freuen sich, wenn [Sohn] die Aufnahme in eine beschützende Werkstatt schafft“, sie finden die „Werkstatt ist gut“ (E19, 5; E12, 9) und „sehr in Ordnung“ (E22, 8) und sind sehr froh „dass es sowas gibt für die Behinderten. So Wohngruppen und Werkstätten“ (E6, 5).

Die Eltern sehen es positiv, dass ihre erwachsenen Kinder dort einer Beschäftigung nachgehen, „dass sie was zu tun hat“ (E15, 5) und „dass er von der Straße ist“ (E20, 9). Die Art der Tätigkeit wird dabei für annähernd alle Eltern als zweitrangig angesehen: „Aber was er letztlich arbeitet, das ist glaube ich nebensächlich, sowohl für mich als für ihn auch.“ (E22, 8) Wichtig ist, dass die jungen Erwachsenen eine Beschäftigung finden, die sie „gerne“ (E7, 10) machen:

„Dass er gerne Arbeiten geht. Dass er das machen kann, was er gerne möchte und das ist eigentlich für mich das Wichtigste. Dass er gerne arbeiten geht, sagt, es ist toll, will ich gerne machen. Denn wenn er schon keine Lust hätte, das wäre für ihn nicht gut und für uns nicht gut, ne. Er geht ja morgens mit Elan, er geht ja gerne arbeiten.“ (E16, 11)

Einigen Eltern ist es ebenso wichtig, dass die jungen Menschen in der WfbM Lernfortschritte machen, ein Pflichtgefühl entwickeln und „Erfolgserlebnisse“ (E17, 3) haben:

³⁴³ E5, E7, E9, E12-E15, E17-E22

„Ja, dass es da ein **bisschen** anspruchsvollere Aufgaben gibt, nicht so ganz einfache Sachen. Dass das da ein bisschen nach seinen Fähigkeiten ausgerichtet wird. Das wäre ja dann auch tragisch. Dass er da doch auch gefordert wird und stolz darauf sein kann, was er leistet. Ja, die gehen ja auch teilweise mit den Kindern da mit denen raus, auf Baustellen. [...] Also so Außenkontakte wären nicht schlecht, dass das nicht so verloren geht.“ (E4, 10)

„Dass sie das gewissenhaft erledigt, heute habe ich das gut geschafft, gut machen wir weiter. [...] dass sie sagt, das will ich weiter machen. Das ist gut.“ (E5, 6)

„Ich meine, die soll schon was lernen da. Nicht, dass sie da nur ihre Zeit rumkriegt, ne.“ (E19, 5)

Mehr als die Hälfte dieser Eltern³⁴⁴ sieht die Möglichkeiten zu angemessenen Sozialkontakten als weiteren Vorteil der WfbM als Arbeitsort. Sie wünschen sich für ihre erwachsenen Kinder „gute Kollegen“ (E11, 4) und ein Wohlfühlen innerhalb der Abteilung:

„Ich denke, das wird es sein, da wird er die Leute finden, mit denen er sich verstehen kann. Und alles andere wird für ihn Stress, wenn er, sage ich mal, ja Freunde suchen muss, erarbeiten muss, **das** schafft er nicht. Der muss sich einfach in der Gruppe, in der er arbeitet, in die er dann reinkommt, wohl fühlen. Es gibt mit Sicherheit auch Sachen, die er gut kann. Die soll man dann auch ausprobieren. [...], aber wo er dann arbeitet, oder was er dann gut kann, dass muss man ausprobieren. Aber wichtiger sind die Leute, mit denen er da zu tun hat.“ (E22, 8)

Daneben wird die langfristige und sozialversicherungspflichtige „Absicherung“ (E20, 9) als großer Vorteil der WfbM für die jungen Erwachsenen angesehen:

„In der unsicheren Zeit heutzutage ist es doch besser, dass die einen . geschützten Arbeitsplatz haben, ne, wir leben ja auch nicht immer und . dann fühle ich mich wohler, wenn ich weiß, dass er da gut aufgehoben und abgesichert ist.“ (E4, 1)

„Soziale Absicherung erst mal. Das heißt, dass er krankenversichert ist und dass er später eine Rente kriegt. Fertig. Vom Verdienst kann man ja nicht reden. Und dass er von der Straße ist. Dass er überhaupt Arbeit hat.“ (E20, 9)

Die soziale Absicherung ist es auch, welche die sieben Eltern³⁴⁵, die der WfbM gegenüber kritisch eingestellt sind, davon überzeugt, die WfbM als Arbeitsort für ihre erwachsenen Kinder gutzuheißen. Die Kritik der Eltern bezieht sich auf die WfbM als Sonderarbeitsort, der zu einer weiteren Ghettoisierung und Ausgrenzung der jungen Erwachsenen mit Behinderung führt (E1; E4; E10) und auf die dort durchgeführten Arbeiten, die oftmals als zu „stupide“ (E3, 16), wenig abwechslungsreich (E3, 16) und anspruchslos (E4, 9) erscheinen. Zudem wird es kritisch gesehen, dass die Werkstatt in Einzelfällen keine angemessene Tätigkeit für die Beschäftigten findet oder dass in Leerlaufzeiten ohne Aufträge keine angemessene Arbeit ausgeführt wird:

„[Mitschülerin] zum Beispiel, ne. Die hat in der Werkstatt nur den ganzen Tag dagesessen und die hatten keine Arbeit für die. Die Briefe konnte sie nicht zusammenfalten, ne, ich kann ja auch nicht alles, aber dann hatte die da keine Beschäftigung und hat den ganzen Tag nur dagesessen, zwei Wochen, ne, drei Wochen und hat nichts zu tun gehabt. Und die Lehrer waren auch mit und trotzdem, ne. Ja, und das hören wir auch von denen da beim [Behindertensport], die erzählen dann, dass es keine Aufträge auch mal gibt und dann haben die nichts zu tun, ne, ,ey, wir haben nichts zu tun, ne‘.“ (E1, 9)

Zudem stören sich die Eltern an der Alternativlosigkeit der Entscheidung. Es gibt „nicht so viele Wahlmöglichkeiten“ (E11, 4) und schlussendlich „keine Alternative zur WfbM“ (E10, 4). Eltern wünschen sich durchaus andere Arbeitsorte für ihre Kinder, wie „Familienbetriebe“ (E6, 4; E4, 9) mit festen und verlässlichen

³⁴⁴ E7, E10, E11, E16, E17, E18, E19, E22

³⁴⁵ E1, E3, E4, E6, E10, E11, E16

Ansprechpartnern (E16, 11; E4, 9) und ein „bisschen anspruchsvollere Aufgaben“ (E4, 9). Sie sehen jedoch die Strukturen des allgemeinen Arbeitsmarktes als nicht geeignet für ihre erwachsenen Kinder an (E4, E16):

„Das ist so hart geworden, das Berufsleben, so Familienbetriebe und die kümmern sich nett. Da kümmert sich doch keiner mal drum. Ist doch keiner mehr da, der nett ist, die wollen doch auch alle nur überleben.“ (E4, 9)

Nicht zuletzt sehen sie die Gefahr des „Mobbing“ (E4, 9; E6). Eine Mutter stört sich an der langen Anfahrt zur WfbM, sodass für weitere Freizeitaktivitäten keine Zeit und Kraft mehr zur Verfügung stünde (E6, 4). Eine Familie aus dieser Gruppe versucht deshalb, die Vorzüge der sozialen Absicherung mit einem abwechslungsreichem Arbeitsprofil und einem integrativen Arbeitsumfeld zu verbinden. Sie engagieren sich privat, um einen Arbeitsplatz in Bereich Wäschepflege und Hauswirtschaft in einem Altenheim oder Kindergarten zu finden, der dann von der WfbM als Außenarbeitsplatz anerkannt wird: „Wir versuchen jetzt, daraus einen Werkstattplatz zu machen. Dann wäre sie auch sozial abgesichert.“ (E3, 15) Eine Unterstützung von der Schule erhalten sie nicht: „Aber die Schule . ach, das war doch . die will das ja auch gar nicht (winkt ab). Da kümmern wir uns drum.“ (E3, 16)

Kritikpunkt einiger Eltern ist die geringe Entlohnung der Arbeit in der WfbM. Sie kritisieren: „Vom Verdienst kann man ja nicht reden.“ (E20, 9) und „Ich meine, was die da verdienen, da darf man ja nicht dran denken.“ (E6, 4)³⁴⁶ Zwei Familien sprechen sich gegen die WfbM als Arbeitsplatz aus. Ein Elternpaar ist überzeugt davon, dass ihr erwachsenes Kind eine Berufslehre schaffen würde:

„Ich würde ja schon gerne, dass er einen Beruf erlernt, so im Handwerksbereich, so Elektro mit Fernsehen oder Computer, das wäre ja was für ihn. Dass er mal irgendwann einen Beruf ergreifen kann, um selbst den Lebensunterhalt zu verdienen. Und wenn er dann eine Frau hat, die den Haushalt macht, das wäre doch was, [...]. Vor allen Dingen, er behält ja alles. Er wollte ja mal einen Führerschein machen. Der lernt das, und der behält das dann auch.“ (E2, 6)

Zudem sehen diese Familien das Ziel einer eigenen Wohnung, die sie für ihre erwachsenen Kinder wünschen, mit dem Verdienst in einer WfbM als nicht erreichbar an (E8, 5). Gleichwohl sieht die Mutter eine vollwertige Arbeit als nicht realistisch an und wünscht sich „bisschen leichte Arbeit“ (ebd.) für ihren Sohn.

Ein Abgleich mit dem Behinderungsgrad zeigt, dass überwiegend Eltern mit Kindern, die einen mittleren und schweren Behinderungsgrad haben, positiv gegenüber der WfbM eingestellt sind. Bei kritischen Eltern sind alle Behinderungsgrade vertreten. Die Söhne der beiden Familien, die Aufnahme in der WfbM ablehnen, haben einen leichten Behinderungsgrad.³⁴⁷

Zusammenfassung

Auch Eltern, die der WfbM kritisch gegenüberstehen, wählen schlussendlich diesen Arbeitsort für ihre erwachsenen Kinder aufgrund der sozialen Absicherung und nehmen hierfür lange Anfahrten oder simple Arbeitsabläufe hin. Jedoch bemängeln sie fehlende berufliche Alternativen besonders für sog. Grenzgängerschüler, d.h. junge Erwachsene an der Grenze zur Lernbehinderung. Eltern, die ein Kind mit einem mittleren oder schweren Behinderungsgrad haben, bewerten die WfbM als exzellente Einrichtung, die eine sinnhafte Beschäftigung, Anerkennung und eine persönlichkeitsfördernde Wirkung durch Arbeit vermittelt.

Eltern, die ihren erwachsenen Kindern einen Erwachsenenstatus zuweisen, unterstützen damit insgesamt aktiv eine Erweiterung von Handlungsoptionen, v.a. in den Bereichen Partnerschaft/Sexualität sowie Woh-

³⁴⁶ 4 Nennungen: E6, E11, E16, E20

³⁴⁷ Stichprobe Behinderungsgrad l/m/s 1:4:3, positive Haltung zur WfbM 0:6:7, kritischen Haltung 1:5:1, negative Haltung 2:0:0.

nen. In den Bereichen Arbeit/Beruf, Freizeit und Mobilität wird dieser Trend nicht so deutlich. Hier scheinen weitere Faktoren eine handlungseinschränkende Rolle zu spielen, wie die ‚harten‘ Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes oder fehlende sozialintegrative Freizeitangebote, besonders für junge Menschen mit schwerem Behinderungsgrad. Eine erhöhte Mobilität der jungen Erwachsenen wird ggf. auch aufgrund pragmatischer Erwägungen vorangetrieben und erfordert keine Zuschreibung des Erwachsenenstatus.

3.3.1.2.2.6 Lebensbereich Öffentlichkeit / Mobilität

Insbesondere im Lebensbereich Freizeit und Partnerschaft wurde von den Eltern bemerkt, dass neben fehlenden familienentlastenden und sozialintegrativen Angeboten auch eine fehlende Mobilität ihrer erwachsenen Kinder zu eingeschränkten selbstbestimmten Handlungsoptionen führt. Bei der Betrachtung der Mobilität der jungen Erwachsenen wird deutlich, dass knapp zwei Drittel der Eltern eine Mobilitätsförderung phantasievoll vorantreibt (11 von 18).³⁴⁸ Strecken im ÖPNV werden in ihrer Machbarkeit überprüft (E3, E7, E20). Dann werden Gefahrenpunkte wie häufiges Umsteigen oder volle Stationen umgangen:

„Dann lasse ich sie besser am S-Bahnhof aussteigen und zu Fuß über die Brücke gehen, weil der fährt ja noch fünf Minuten später weiter hoch zum [Haltestelle]. Aber am [Haltestelle] ist es wieder sehr voll. Und dann ist es einfacher, sie steigt hier in Ruhe aus und geht zu Fuß darüber.“ (E3, 18)

Die Bewältigung der Gefahrenpunkte (Zitat A) und mögliche unerwartete Stresssituationen (Zitate B) werden geübt, wobei zur Absicherung der Gefahr die Verwendung von Mobiltelefonen von den Eltern als hilfreich empfunden wird. Auch deren Verwendung wird geübt (Zitat C). Ebenso werden Strecken, die bewältigbar erschienen, wieder verworfen (Zitat D):

- (A) „[...] weil er ja nicht lesen kann. Da habe ich ihm einen Zettel geschrieben, mit [Name Zielpunkt] Bahnhof drauf, dass da steht B und B als [Name Zielpunkt] Bahnhof ja, jetzt fährt er mit dem 170er immer hinten rum, kommt er nach Hause alleine, das ist schon super.“ (E20,1)
- (B) „Dass er nicht schnell genug aus dem Bus rauskommt, ne. Wenn der Busfahrer so eilig ist, ne. Und dann ist er an der nächsten Haltestelle. Und wie reagiert er? Ist das eine Hauptverkehrsstraße. Und da habe ich ihm schon mal gesagt, was machst du denn, wenn du nicht rauskommst. Dann fahre ich eine weiter. Und dann? Dann bleibe ich da stehen, haben wir ausgemacht. Und dann hole ich ihn da ab, ich weiß ja ungefähr, wann er hier sein müsste.“ (E7, 11)
- (C) „Wir haben die Nummer programmiert. Aber sie kann auch wählen. Einmal ist die Programmierung ausgefallen, da hat sie so gewählt hier zu Hause, das kann sie auch. Das ist also kein Problem.“ (E3, 17)
- (D) „[...] wir haben das auch so in der Stadt ausprobiert, sie hat eine Zeit lang [Sportart] gemacht, da verliert sie die Orientierung. [...] Also das ist zu unübersichtlich. Da sind dann viele Geschäfte, wo sie guckt, und dann weiß sie nicht mehr, wo sie ist.“ (E3, 17)

Eltern finden Möglichkeiten im Bereich der Mobilität, Freiräume für Selbstbestimmung zu finden und zu fördern. Dabei versuchen sie der Selbständigkeit und Individualität angepasste Umsetzungsmöglichkeiten zu finden. Ein junger Mann darf die geübte Busstrecke „immer montags“ (E7, 11) fahren, ein anderer junger Mann „immer von der Arbeit [...] zum [Name Freizeiteinrichtung]“ (E20, 1) und wieder ein anderer wird in der winterlichen Dunkelheit von seinem Vater ein Stück mit dem Auto gefahren, um den unsicheren Streckenbereich zu überwinden und dennoch selbständig mit dem Bus fahren zu können:

„Obwohl er schon sehr weit gehen muss zur Haltestelle, mitten in den Ort. Im Winter, wenn es dunkel ist, dann lasse ich ihn schon ganz ungerne durchgehen. Und von daher wird er ihn dann, wenn es dunkel ist, da zumindest in den Ort bringen. Und dann geht er von dort das Stück zur Haltestelle.“ (E4, 2)

³⁴⁸ E2, E3, E4, E6, E7, E8, E11, E14, E17, E18, E20

Auch Eltern von jungen Erwachsenen mit schwerem Behinderungsgrad finden Möglichkeiten, eine selbstbestimmte Mobilität für ihre Kinder zu ermöglichen, in diesen Fällen zu Fuß (3 Nennungen, E14, E17, E18). Ein ausführliches Ankerbeispiel, das eindrücklich eine individuelle Lösung zeigt, lautet:

„Sie darf, da hat sie sich durchgesetzt, alleine vom Schulbus nach Hause kommen, mit [Mitschülerin]. Das wollte sie früher schon immer. Aber da haben die oben noch an der Hauptstraße gehalten, das ging dann nicht. Aber die hat mir dann immer, wenn ich sie abgeholt habe, den Rucksack an den Kopf geworfen, so sauer war sie, dass sie das nicht durfte. Aber dann jetzt haben wir eine neue Busfahrerin bekommen und die habe ich dann gebeten, da vorne zu halten [gemeint ist an der Spielstraße]. Und dann lassen sie die da oben raus. Und dann habe ich mich da auf die Lauer mich gelegt. Aber mittlerweile darf sie jetzt von oben aus alleine gehen, und auch wenn [Mitschülerin] dann nicht in der Schule ist. Ich mache dann zwar das Fenster auf, man hört sie dann ja von weit weg. Aber das geht jetzt so.

F: Und wie fühlen Sie sich dabei?

Ja, ich bin da immer noch ganz aufgeregt. Aber ich gehe nicht hin. Und ich lasse sie auch klingeln. Ich mache auch nicht die Tür auf.

F: Seit wann machen Sie das schon so?

Seit 3 Jahren.

F: Und Sie sind immer noch aufgeregt?

Ja, und wie. Im Winter, wenn alles hier frei ist, dann sehe ich den Bus ja und kann mir ungefähr ausrechnen, wann sie um die Ecke kommen muss. Aber jetzt im Sommer, da sehe ich das ja nicht. Ach und dann stehe ich dann da und ich will ihr ja auch nicht dann entgegen kommen, weil dann wird sie ja wieder bockig. Die hat nicht da zu sein, die hat mich nicht abzuholen, ne. Aber das geht nicht nur mir so, das geht auch der [Mutter Mitschülerin] so. Und wenn sie dann 10 Minuten drüber sind, dann ruft die mich schon mal an (lacht).“ (E14, 8)

Eltern eröffnen ihren erwachsenen Kindern Handlungsoptionen für eine selbstbestimmte Mobilität, auch wenn sie dabei ein „mulmiges“ Gefühl (E11, 4; E5, 7) haben, „aufgeregt“ (E14, 8; E2, 6) oder „unruhig“ (E4, 9) sind, „hinter dem Vorhang“ (E6, 5) gucken, ob alles gut geht oder sich „auf die Lauer“ legen und das Fenster öffnen, um die Tochter zu hören (E14, 8).

Sieben Eltern³⁴⁹ und damit ein gutes Drittel sehen keine „Verkehrssicherheit“ (E10, 4) ihrer erwachsenen Kinder gegeben und keine Möglichkeiten, Freiräume für eine selbstbestimmte Mobilität zu finden, wobei zwei Mütter ihrem eigenen Verhalten eine Mitverantwortung zuschreiben:

„Da muss ich ganz ehrlich gestehen, da ist die Mutter faul. Also ich. Wenn sie üben würde, würde sie das schaffen.“ (E5, 6)

„Aber das ist auch ein Problem, das ich habe, die Sache, ihn da loszulassen und ihm das zuzutrauen, ne. [...] Diese Möglichkeit gibt es hier halt nicht. Vielleicht mache ich es ihm und mir dann auch zu einfach, ich weiß es nicht. Aber es gibt hier einfach nichts. Obwohl es Dinge sind, die er durchaus leisten könnte.“ (E22, 9)

Die Förderung der individuellen Mobilität wird für Söhne und Töchter gleichrangig angestrebt, ebenso ist der Behinderungsgrad kein ausschließendes Kriterium hierfür, was die o.g. Zitate einer Mobilitätsförderung von jungen Erwachsenen mit schwerer Behinderung als Fußgänger verdeutlichen. Ein Abgleich mit der Zuschreibungspraxis ergab, dass eine Mobilitätsförderung unabhängig von der Zuschreibungspraxis der Eltern erfolgt.

Der Rolle als politischer Bürger für die eigenen Kinder wird nur marginal eine Bedeutung zugewiesen. Im Rahmen der Bestellung eines Betreuers böte sich die Möglichkeit, die Rolle als politischer Bürger auszufüllen. Die jungen Erwachsenen können beispielsweise das politische Wahlrecht behalten. Zu Ausübung benö-

³⁴⁹ E1, E5, E9, E10, E16, E19, E22

tigen sie jedoch Hilfe und Ermunterung. Eine Thematisierung durch die Eltern konnte nur in einem Interview gefunden werden:

„Sie [die Tochter] ist also auch richtig dazu befragt worden, sie hat das Wahlrecht z.B. behalten. Also bestimmte Sachen durfte sie behalten nach dem Gespräch mit der Richterin. Da war sie natürlich begeistert.“ (E3, F1)

Zusammenfassung

Zur Förderung der Mobilität findet die Mehrheit der Eltern an die Selbständigkeit ihrer erwachsenen Kinder angepasste Umsetzungsmöglichkeiten, sie prüfen Strecken, schaffen Hilfsmittel und üben Stresssituationen. Auch Eltern von Schülerinnen und Schülern mit schweren Behinderungen schaffen Möglichkeiten zur Erweiterung der Mobilität, in diesen Fällen als Fußgänger. Die Unterstützung der Wahrnehmung der Rolle als politischer Bürger für ihre erwachsenen Kinder nimmt in den Aussagen der Eltern keinen hohen Stellenwert ein. In den Interviews findet sich nur eine Familie, die im Rahmen der Bestellung eines Betreuers dieses Thema behandelt.

3.3.1.3 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Die Beschreibung der Untersuchungsgruppe der Lehrkräfte erfolgte in Abschnitt 3.2.2.2. Die Entwicklung des Fragebogens wurde in Abschnitt 3.2.1 dargelegt. An dieser Stelle wird kurz erinnert, dass 20 von 45 Lehrkräften den Fragebogen beantwortet haben. Die Rückläufe aus den Schulen 2 und 3 machen eine vergleichende Analyse möglich. Mit Schule 1 ist aufgrund der geringen Rücklaufquote kein Vergleich möglich. Das Antwortverhalten wird für alle Lehrkräfte ausgewertet. Eine vergleichende Analyse von Schule 2 und 3 erfolgt bei Signifikanz. Die Frage-Items werden gemäß den Untersuchungsfragen übergreifenden thematischen Kapiteln zugeordnet und am Kapitelanfang in Kürze expliziert.

3.3.1.3.1 Motivation für die Arbeit in der Werkstufe

Lehrkräfte zeigen tagtäglich ein an Bildungszielen orientiertes erzieherisches Handeln. Dabei bringen sich Lehrer „mit ganzer Person ein“ (Meyer 1994, 45). Cloerkes (2007, 360) weist der „handlungsleitenden Berufsethik“ von Sonderschullehrern eine erhebliche Bedeutung für die Ausübung ihrer Profession zu. Deshalb ist er erkenntnisführend, welche Motivation die Lehrkräfte für die Ausübung ihres Berufes und Einsatzschwerpunktes in der Werkstufe mitbringen und wie sie ihren Arbeitsschwerpunkt wahrnehmen. Diese Thematik wird in den Fragen 2 bis 5 behandelt.

Als Motivation, den Lehrerberuf an einer Förderschule Geistige Entwicklung zu ergreifen, wurden von den Lehrkräften insgesamt 27 Aspekte genannt. Stadler (1976, 63f) unterscheidet in Anlehnung an Bleidick und Hengstenberg vier Motivkomplexe, um den Beruf des Sonderpädagogen zu ergreifen: 1. utilitaristische, materialistische und pragmatisch-ökonomische Motive, 2. humanitäre, ethische Motive, 3. karitative, religiöse Motive und 4. pädagogische Motive. Diese bilden die Grundlage zur Entwicklung der Unterkategorien. Die Antworten verteilen sich wie folgt:

Tabelle 13: Motivkomplexe für den Beruf des Lehrers für Sonderpädagogik

UNTERKATEGORIEN	ANKERBEISPIELE
1. Utilitaristische, materialistische und pragmatisch-ökonomische Motive (6)*	
Berufsperspektive (6)	(3) „Zuweisung“ (L4), „Einstellungsstopp an anderen Schulformen“ (L9), „Arbeitslosigkeit drohte“ (L8) (2) „Beruf mit Perspektive“ (L1) und „guter Bezahlung“ (L11) (1) „Ausbildung im fachnahen Bereich“ (L16)
2. Humanitäre, ethische Motive (15)	
Zielgruppe, Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung (8)	(7) „Persönlichkeit der Schüler“ (L5), „Arbeit mit Geistigbehinderten“ (L10, L12, L2, L13, L14, L15) (1) Erwachsene Schüler (L2)
Persönliche Erfahrungen mit der Zielgruppe (4)	(3) „Zivildienst“ (L1), „Freiwilliges Soziales Jahr“ (L19), „Begleitung von Freizeiten“ (L3) (1) Private Kontakte (L7)
Soziales Engagement (3)	(1) „soziales Engagement“ (L11) (1) „Lehrer [...] als Lebens- und Lernbegleiter“ (L15) (1) „gesellschaftliche Veränderungen durch Lehrertätigkeit herbeiführen“ (L18)
3. Karitative, religiöse Motive (0)	
4. Pädagogische Motive (6)	
Lehren (2)	(2) „Lehrerberuf“ (L3, L11)
Fachlichkeit (2)	(1) vielseitiger Beruf durch „großes Handlungsfeld“ (L18) (1) „Interesse am Fach Sport“ (L1)
Pädagogische Herausforderung (1)	(1) „Herausforderung an die Kreativität einer Lehrkraft“ (L20)
Emanzipation (1)	(1) „die Teilnahme [jedes einzelnen Schülers] am und im öffentlichen Leben zu ermöglichen“ (L17)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Damit nennen die Lehrkräfte am häufigsten humanitäre, ethische Motive, indem sie die Arbeit mit der Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung, die als gesellschaftliche Randgruppe gelten, explizit hervorheben. Antworten, die eine eindeutige Zuordnung zu karitativ, religiösen Motiven zulässt, wurden nicht gegeben. Ausschlaggebend für die Berufswahl waren „die Persönlichkeit der Schüler“ (L5) und „private Kontakte“ (L7). Daneben werden als humanitäre, ethische Motive die Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen (L18) sowie „soziales Engagement“ (L11) genannt.

Mit jeweils sechs Nennungen werden utilitaristische, materialistische und pragmatisch-ökonomische Motive sowie pädagogische Ziele als Berufsmotivation genannt, wie das Interesse am Fach Sport oder emanzipative Bildungsziele wie „die Teilnahme [jedes einzelnen Schülers] am und im öffentlichen Leben zu ermöglichen“ (L17). Für pragmatisch-ökonomische Motive stehen die Äußerungen, einen mit Zukunftsperspektive sowie Gehalts- und Arbeitsplatzsicherheit gekennzeichneten Beruf auszuüben. Für drei Lehrer war die Entscheidung, an einer Förderschule Geistige Entwicklung zu arbeiten, existenzsichernd.

In Frage 5 werden Aspekte dieser vier Motivkomplexe aufgegriffen und explizit abgefragt. Hierbei werden auch Aspekte des Ich-Bezuges, wie Selbstverwirklichung und materielle Vorteile, soziale Motive, karitative Motive wie „helfen wollen“ und ein christlicher Hintergrund thematisiert. Diese konnte Schäfer (1997 in Cloerkes 2007, 351f) für Sonderschullehrer nachweisen. Im Ergebnis sind für die Lehrkräfte die Aspekte „Selbstverwirklichung“, „Erfüllung eines Erziehungsauftrages“, „Vermittlung fachlicher Inhalte“, „gesellschaftspolitische Gründe“ sowie der „soziale Charakter der Arbeit“ sehr relevant für die Motivation, den Beruf des sonderpädagogischen Lehrers zu ergreifen. Damit werden Ich-bezogene Motive sowie soziale Motive als „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ eingestuft. Die Lehrkräfte der Schule 2 antworten dabei stärker

ausgeprägt mit „sehr wichtig“ als die Lehrkräfte der Schule 3. Dann folgt „Einkommen“ als Ich-bezogener und pragmatischer Aspekt, der insgesamt mehrheitlich als wichtig angesehen wird (5x „sehr wichtig“, 8x „eher wichtig“). Für karitative, religiöse Gründe ergeben sich für die Schulen unterschiedliche Einschätzungen. Die Lehrer der Schule 2 schätzen den Aspekt der „helfenden Tätigkeit“ häufiger als „sehr wichtig“ ein (5 von 9) als ihre Kollegen von Schule 3 (1 von 10). Auch sind an Schule 2 die „christlichen Grundsätze“ wichtiger für die Ausübung des Berufes: in Schule 2 schätzen christliche Grundsätze mehr Lehrkräfte als „sehr wichtig“ ein (3 von 9) denn in Schule 3 (1 von 10). In Schule 3 wird dieses Motiv mit fünf „unwichtig“ Nennungen am meisten innerhalb der Motivpalette abgelehnt. Als eine weitere deutliche Ablehnung kann „Aufarbeiten eigener Erfahrungen“ für Schule 3 angesehen werden. In Schule 2 halten sich hier die Einschätzungen die Waage. Differenziert wird zudem der Aspekt der „Pflege kollegialer Sozialkontakte“ gesehen, der für Schule 3 eher wichtig ist (7 von 10) als für Schule 2 (3 von 9).

Das Besondere an ihrer Arbeit in der Werkstufe beschreiben die Lehrkräfte mit 34 Aspekten, die sich wie folgt auf die entwickelten Kategorien verteilen:

Tabelle 14: Von Lehrkräften genannte Spezifika der Werkstufe

Kategorie	Unterkategorien mit Anzahl Nennungen und Ankerbeispielen
Bildungsziel Berufsvorbereitung (10)*	<p>(6) Berufliche Tätigkeit/Berufsleben „Vorbereitung auf das ‚Berufsleben‘“ (L8, L9, L17), „Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit“ (L20, L8) „Schnittstelle Schule-Beruf“ (L11)</p> <p>(4) WfbM „Vorbereitung für die Werkstatt“ (L4, L9, L10, L13)</p>
Erwachsene Schülerschaft (7)	<p>„Arbeit mit Erwachsenen“ (L5, L11, L13, L19)</p> <p>„Schüler werden immer mehr zu Partnern“ (L2)</p> <p>„Arbeit mit Erwachsenen bedingt ‚erwachsenen Umgang‘ miteinander“ (L3)</p> <p>„Arbeit mit jungen Erwachsenen“ (L20)</p>
Weitere Bildungsziele (7)	<p>(3) Selbstbewusstsein „Selbstbewusstsein vermitteln“ (L7), „um weitere bzw. Mithilfe zu bitten“ (L7), „Stärkung der Persönlichkeit“ (L12)</p> <p>(2) Erwachsenwerden „Finden [...] der Rolle in der Gesellschaft“ (L12), „Das Heranführen ans Erwachsenwerden“ (L7)</p> <p>(2) Selbständigkeit „Förderung größtmöglicher Selbständigkeit“ (L15, L8)</p>
Bildungsziel Leben nach der Schule (6)	<p>„Die Schüler [...] auf das Leben nach der Schule vorzubereiten.“ (L8, L6, L13, L16)</p> <p>„Vorbereitung auf [...] die eigene Gestaltung des Lebensraumes“ (L17)</p> <p>„nachschulische Lebensplanung und Lebensgestaltung der Schüler“ entwickeln und fördern (L18)</p>
Fachliche Besonderheiten der Werkstufe (5)	<p>„starker Fokus auf außerschulische Lernorte“ (L15)</p> <p>„schülerzentrierte Inhalte“ (L15)</p> <p>„größere Sachlichkeit der Arbeit“ (L14)</p> <p>„hohe Verantwortung der Lehrer“ (L18)</p> <p>„Persönlichkeiten, extreme Schüler“ (L1)</p>

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Das Bildungsziel Berufsvorbereitung wird vorrangig als das Spezifikum der Arbeit in der Werkstufe beschrieben. Die Berufsvorbereitung bezieht sich dabei mit sechs Nennungen allgemein auf die Vorbereitung auf das Berufsleben und berufliche Tätigkeiten sowie mit vier Nennungen speziell auf „die Werkstatt“ (L4). Die Arbeit mit erwachsenen Schülerinnen und Schüler wird innerhalb der sieben Nennungen zweimal her-

vorgehoben als Arbeit in einem partnerschaftlichen Verhältnis: „Schüler werden immer mehr zu Partnern“ (L2) und mit einem erwachsenengemäßen Umgangsmodus: die Arbeit „bedingt ‚erwachsenen Umgang‘ miteinander“ (L3). Nach der Häufigkeit der Nennungen werden als nächste Kategorie weitere Bildungsziele insgesamt sieben Mal genannt, darunter Selbstbewusstsein stärken, Einfinden in die Erwachsenenrolle sowie die Förderung der Selbständigkeit. Dann wird die Vorbereitung auf das nachschulische Leben mit sechs Nennungen formuliert. In weiteren Einzelnennungen werden inhaltliche und methodische Besonderheiten genannt, wie ein „starker Fokus auf außerschulische Lernorte“ (L15) sowie „schülerzentrierte Inhalte“ (L15).

Die Motivation speziell für die Arbeit in der Werkstufe an einer Förderschule Geistige Entwicklung wird vorrangig mit der persönlichen Neigung (12 Nennungen) sowie mit der persönlichen Fachkompetenz (9 Nennungen) und Interesse an fachlichen Inhalten (9 Nennungen) begründet. Dann folgt das Interesse an der Erwachsenenpädagogik mit sieben Nennungen. Die vermehrte Arbeit an außerschulischen Lernorten (3 Nennungen) und eine zunehmende Beratungstätigkeit (2 Nennungen) werden eher selten genannt. Für immerhin ein Viertel aller Lehrpersonen ist die Werkstufe nicht der Wunscharbeitsplatz. Sie wurden dieser Stufe zugewiesen (5 von 20 Nennungen).

Zusammenfassung

Es ist festzuhalten, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte dieser Studie ihren Beruf vorwiegend aus humanitären, ethischen sowie pädagogischen Gründen wählten. Pragmatisch-ökonomische Gründe spielen ebenfalls eine Rolle. Innerhalb dieser Motivkomplexe überwiegen Ich-bezogene Motive wie „Selbstverwirklichung“, „Interesse an der Arbeit mit behinderten Menschen“ und materielle Vorteile. Karitative, religiöse Gründe spielen keine Rolle. Für einzelne Befragte zeigten sich auf Nachfrage christlicher Grundsätze sowie der Hilfscharakter der Tätigkeit als relevant. Die Berufsorientierung, die Arbeit mit erwachsenen Menschen sowie die Vorbereitung auf das nachschulische Leben wird als Besonderheit der Werkstufe gesehen, welche die Lehrkräfte gerne als Themenschwerpunkt ihre Arbeit wahrnehmen. Annähernd die Hälfte schätzt dazu ihre Fachkompetenz als gegeben ein. Jedoch ist für ein Viertel der Lehrkräfte die Werkstufe nicht der Wunscharbeitsplatz.

3.3.1.3.2 Handlungsorientierung der Richtlinien

In vier Fragen (Fragen 6 bis 9) wird der Richtliniengebrauch an der Förderschule Geistige Entwicklung thematisiert. Dabei interessiert, welche Richtlinien Verwendung finden und wie relevant diese für die alltägliche Arbeit der Lehrkräfte sind. Zudem soll geklärt werden, ob die jeweiligen Schulprogramme die Werkstufenarbeit aufgreifen und ob diese als relevant angesehen werden. Schließlich wird explizit gefragt, nach welchem Lehrplan die einzelne Lehrkraft unterrichtet und ob sie einen speziellen Lehrplan für die Werkstufe für erforderlich hält.

Knapp mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte betrachten die Rahmenrichtlinie der Bundeslandes NRW als „weniger wichtig“ (9x) oder „unwichtig“ (2x). Neun Lehrkräfte befanden diese Richtlinie als eher wichtig, dabei sieben Mal als „wichtig“ und zwei Mal als „sehr wichtig“. Dabei ist das Verhältnis im Antwortverhalten der Lehrkräfte von Schule 2 und 3 in der Tendenz identisch.

Eine Teilfrage erhebt die Verwendung von Richtlinien aus anderen Bundesländern, hier wurde 15 Mal die Rahmenrichtlinie „Bayern“ genannt. Dabei wurde nicht expliziert, ob damit die allgemeinen Rahmenrichtlinien (1982, 2003) oder die speziellen Richtlinien für die Werkstufe (1979) gemeint sind. Diese Frage wurde bewusst offen konzipiert, um hier die gesamte Bandbreite an möglichen verwendeten Rahmenrichtlinien und eine echte Bezugnahme zu ermitteln. Dass eine Spezifizierung nicht vorgegeben wurde, ist in der Auswertung des Fragebogens nun eine Schwachstelle, die zudem nicht durch die durchgeführten Pretests ersichtlich

wurde. Nach meiner Einschätzung ist hiermit jedoch die allgemeine Richtlinie gemeint, die im Schulalltag in NRW auftaucht, genannt, weitergeben und verwendet wird. Die spezielle Rahmenrichtlinie der Werkstufe aus Bayern (1979) ist mir nur aufgrund meiner vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema bekannt und wurde in meiner elfjährigen Praxis nicht von Kollegen genannt oder empfohlen. Die Richtlinie aus Bayern wird von drei Lehrern als „sehr wichtig“ eingestuft und von 10 Lehrern als „wichtig“. Je eine Lehrkraft befand die Richtlinie als „weniger wichtig“ bzw. „unwichtig“. Die Richtlinie „Niedersachsen“ finden zwei Lehrpersonen „sehr wichtig“ (1x) bzw. „wichtig“ (1x). Aber auch hier wird nicht zwischen allgemeiner Richtlinie und Abschlussstufe differenziert. Die allgemeine Richtlinie aus Niedersachsen ist inhaltlich identisch mit der Richtlinie aus Bayern.

Fragen 6 und 7 ermitteln die Handlungsorientierung des jeweiligen Schulprogramms. Die Schulprogramme lagen bei der Untersuchung vor. Diese thematisieren die Werkstufe in unterschiedlichem Umfang und Dichte, sie sind zwischen fünf und 39 Seiten lang. Das Schulprogramm der Schule 2 bezieht sich inhaltlich auf das bayrische Werkstufenkonzept (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990). In Schule 2 werden neben Jahrgangsklassen auch Familienklassen angeboten, die aus Schülerinnen und Schüler verschiedener Stufen – darunter auch aus der Werkstufe - zusammengesetzt sind. Alle Schulprogramme fokussieren berufsvorbereitende Maßnahmen, die entsprechend der räumlichen Möglichkeiten Hauswirtschaft und Wäschepflege, Holzarbeiten, Tierpflege und Garten oder Kunsthandwerk und Computer umfassen. Insbesondere im Rahmen der hauswirtschaftlichen Berufsvorbereitung werden dienstleistende Fertigkeiten innerhalb von Schülercafés, Brötchendiensten oder Kiosken trainiert. Einzelmaßnahmen, die Betriebspraktika außerhalb der WfbM vorsehen, finden in keinem Schulprogramm Erwähnung. Keine der drei Schulen thematisiert in ihren Schulprogrammen Trainingswohnungen. Der Lebensbereich Wohnen wird über Besichtigungen von Wohneinrichtungen oder Selbstversorger-Freizeiten erarbeitet. Der Bereich Freizeit wird in allen Schulprogrammen abgedeckt, die Bereiche Öffentlichkeit, Mobilität/Verkehrserziehung und Partnerschaft/Sexualerziehung hingegen nicht.

In Schulprogramm der Schule 2 werden explizit Vorgaben zu Kriterien einer Schulzeitverlängerung gemacht, die sich auf das Bildungsziel der Sonderschule für Geistigbehinderte gemäß den KMK-Empfehlungen von 1979 sowie zur Sonderpädagogischen Förderung 1994 beziehen. Dabei wird eine noch nicht hinreichende Vorbereitung auf eine Arbeitstätigkeit als Grundlage für eine Schulzeitverlängerung gesehen (KMK-Empfehlungen 1979, 14), der statt gegeben werden kann, „wenn zu erwarten ist, dass das angestrebte Bildungsziel bei einer Verlängerung erreicht werden kann“ (KMK-Empfehlungen 1994, 18). Dem Antrag auf Schulzeitverlängerung muss dementsprechend ein entsprechender Förderplan mit Richtlinienbezug beigelegt werden. In Schule 1 wird innerhalb der arbeitsthematischen Werkstufenklassen im zweijährigen Rhythmus gewechselt (Holzbearbeitung, Tierpflege/Garten, Kunsthandwerk/Computer), damit die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Arbeitsbereiche kennen lernen. Desweiteren nennen Schulen 1 und 3 klassenübergreifende Lehrgänge für Kulturtechniken. Über weitere Spezifika zur Organisation der schulischen Bildung in der Werkstufe, wie stufeninterne Kooperationen oder didaktische Wahlmöglichkeiten wird in den Schulprogrammen wenig ausgesagt.

Für die Frage nach dem Schulprogramm oder schulinternem Konzept ergibt sich ein deutlich unterschiedliches Bild für die beiden Schulen 2 und 3. In der Schule 2 wird das Schulprogramm von der Mehrheit (6 von 9) eher als wichtig angesehen. Vier Lehrkräfte antworten „wichtig“, zwei Lehrkräfte antworten „sehr wichtig“. In der Schule 3 in das Verhältnis zwischen positiven und negativen Einschätzungen ausgeglichen (5:5), wobei keine Nennung für „sehr wichtig“ abgegeben wurde, fünf Lehrkräfte bewerten das Schulprogramm als „wichtig“ für ihre tägliche Arbeit, vier Lehrkräfte als „weniger wichtig“ und ein Lehrer als „unwichtig“. Die

Lehrkraft der Schule 1 richtet ihre Planung an den bayrischen Richtlinien und am Schulprogramm aus, letzteres wird als „sehr wichtig“ angesehen.

Frage 7 erkundet die Einschätzung, wie gut die Werkstufe im Schulprogramm vertreten ist. Hierbei ist erkennbar, dass Schule 3, deren Lehrkräfte zur Hälfte eine Orientierung der täglichen Arbeit durch das Schulprogramm als „weniger wichtig“ einschätzten, auch ihr Werkstufenkonzept mit einem Verhältnis von 7:3 als „unzureichend“ im Schulprogramm vertreten sahen. Für Schule 2, deren Lehrkräfte das Schulprogramm zur Orientierung für ihre tägliche Arbeit als eher wichtig ansehen, wird die Werkstufe als etwas besser im Schulprogramm vertreten angesehen, als bei Schule 3. Jedoch hält sich die Einschätzung insgesamt die Waage (4:4). Festzuhalten ist, dass aus beiden Schulen insgesamt drei Lehrkräfte keine Kenntnis davon haben, ob die Werkstufe im Schulprogramm überhaupt vertreten sei. Darunter ist nur eine Person, die weniger als 1 Jahr in der Werkstufe eingesetzt ist, die anderen beiden sind 1-5 Jahre sowie 11-15 Jahre und damit weitaus länger dort tätig.

Wie gehen die Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit damit um, dass die offizielle Richtlinie des Bundeslandes NRW und die Schulprogramme nicht hinreichend gut ihre tägliche Arbeit orientieren? Deutlich wird, dass sich die Lehrkräfte Hilfen und Anregungen holen, indem sie Richtlinien aus anderen Bundesländern (Bayern, Niedersachsen) oder Richtlinien anderen sonderpädagogischer Fachrichtungen wie „LB Grundschule phasenweise“ (L3) verwenden oder „zusätzliche Fachliteratur“ (L11) wie die Fachzeitschrift „Lernen Konkret“ (L1) nutzen. Eine Lehrkraft äußert, dass sie sich an einer eigenen Richtlinie orientiert: „eigene Prioritätssetzung bezogen auf's Klientel“ (L20).

In Frage 8 wird explizit erfragt, welcher Lehrplan an der Schule verbindlich ist. In Schule 1, die nur von einer Lehrkraft vertreten ist, wird nach dem verbindlichen Lehrplan im Schulprogramm gearbeitet. In Schule 2 antworten zwei Lehrkräfte nicht auf die Frage. Drei sagen, es gäbe einen Lehrplan, den sie jedoch nicht als relevant ansehen. Die Mehrheit von vier Lehrkräften gibt an, dass es keinen Lehrplan gäbe und sie sich in ihrer täglichen Arbeit nach folgenden Handlungsorientierungen richten:

„Lehrplan meiner alten Schule“ (L2)

„nach meinem“ (L4)

„individuell abgestimmt“ (L6)

„Wir haben uns einen klasseninternen schülerorientierten Lehrplan im Lehrerteam erarbeitet.“ (L7)

Ähnlich antworten auch die Lehrer der Schule 3. Ebenfalls antworten zwei Lehrer nicht auf die Frage. Eine Lehrperson sieht das Schulprogramm als verbindliche Handlungsanweisung, drei Lehrer antworten, es gäbe zwar einen Lehrplan, den sie jedoch nicht als relevant einschätzen und die Mehrheit von abermals vier Lehrern sagt, es gäbe keinen Lehrplan und geben folgende private Lösungen an:

„in der Stufenkonferenz erarbeitete Inhalte“ (L11)

„schülerorientiert“ (L12)

„Rahmenrichtlinie Bayern“ (L15)

„Es gibt ein abgesprochenes Konzept“ (L20)

Gleichzeitig sagen alle Lehrer mit großer Mehrheit in Frage 9, dass sie einen speziellen Lehrplan für die Werkstufe für erforderlich halten (18 von 20).

Zusammenfassung

Die Lehrplanorientierung und damit die tägliche Arbeit der Lehrkräfte zeigt eine fehlende konzeptionelle

Grundlage. 18 Lehrer arbeiten nach keinem verbindlichen, auf Richtlinien gründenden schulinternem Konzept. Die Arbeit wird individuell ausgestaltet. Die Lehrkräfte arbeiten nach ‚eigenen‘ Lehrplänen. Gleichzeitig formuliert eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte einen dringenden Bedarf an aktuellen, spezifisch auf die Werkstufe zugeschnittenen Richtlinien. Diesen Bedarf decken sie aktuell mit Richtlinien aus anderen Bundesländern, anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten oder mit Anregungen aus der Fachliteratur.

3.3.1.3.3 Entlassungskriterien

Verbindliche Entlassungskriterien geben einen Hinweis auf eine bindende schulische Einordnungen eines Konzeptes für die abschließende Schulstufe. Deshalb wird mit drei Fragen dieses Thema aufgegriffen, wobei zum einen die Kriterien und deren Verbindlichkeit (Frage 10), aber auch ergänzend die Empfindungen bei Entlassungen von erwachsenen Schülerinnen und Schüler erhoben werden (Fragen 11 und 34).

Nach den Empfindungen bei Entlassungen von Schülerinnen und Schüler befragt, halten sich die stark emotional gefärbten und sachlichen Äußerungen die Waage (jeweils sieben Nennungen). Als emotionale Äußerungen werte ich Ausdrücke von Gefühlen, wie „Traurigkeit“ (L6), „Trauer“ (L9) oder „Abschiedsschmerz“ (L11), was auf eine enge persönliche und soziale Beziehung hinweist. Fünf Lehrer darunter sagen, dass sie gleichzeitig auch „Erleichterung“ (L9) oder „Entlastung“ (L7) empfinden. Diese Äußerungen weisen auf eine hohe emotionale Belastung durch einzelne Schüler in der alltäglichen Erziehungsarbeit hin. Insgesamt überwiegen damit ambivalente Empfindungen, welche die Entlassung eines Schülers als „teils traurig, teils Erleichterung“ (L1) beschreiben. Ebenso häufig werden neutrale, sachliche Empfindungen beschrieben, wie „normal“ (L4), „ok“ (L3), „als notwendiger Schritt in einen neuen Lebensabschnitt“ (L2) oder „als wichtiger Schritt in der Biographie des jeweiligen Menschen“ (L18). Eine Lehrkraft weist darauf hin, dass sie die Entlassung als „Ablöseprozess“ für die Schüler begreift, „der früh genug angebahnt werden muss“ (L20). Ebenso sagt ein Lehrer, dass ihm bei Entlassungen „die hohe Verantwortlichkeit für die Qualität der schulischen Arbeit“ bewusst wurde (L18). „Bedenken“ (L3) oder „Unbehagen“ (L9) nennen ebenfalls vier Lehrkräfte, wenn die weitere Förderung z.B. von autistischen Schülern unklar ist (L3) oder eine Entlassung aus schulorganisatorischen Gründen veranlasst wurde, da die Schülerzahlen in der Werkstufe sonst zu hoch wurden (L3). In einer ähnlichen Tendenz beantworten alle Lehrkräfte die Frage 34 nach der Betroffenheit durch die persönlichen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler. Die Mehrheit der Lehrkräfte (16 von 20) äußert, dass sie das persönliche Schicksal ihrer Schüler „Eher stark“ (11x) und „Sehr stark“ (5x) betrifft. Als Entlassungskriterien werden von allen Lehrkräften vorrangig „Entscheidung des Lehrerteams“ (19 von 20) sowie „Wunsch der Eltern“ (15 von 20) oder „Wunsch der Schüler“ (18 von 20) genannt. Pädagogische Gründe, wie die „Behandlung aller Lernbereich der Werkstufe“, eine „genügende Berufsvorbereitung“ oder „Schulleistungen“ werden als Grundlage der Entscheidungen des Lehrerteams sehr selten genannt (zwei-, vier- und einmal). Die Entscheidungen des Lehrerteams stützen sich hauptsächlich auf den „Reifegrad“ der Schülerinnen und Schüler, dieser wird von der Hälfte der Lehrkräfte als Entlassungskriterium genannt. Es folgen in der Antworthäufigkeit rechtliche oder organisatorische Gründe wie die Erfüllung der Schulpflicht (15x) und das Erreichen der Höchstaltersgrenze von 25 Jahren (11x). Insbesondere Schule 3 nennt den letzten Grund sehr häufig (8 von 10). Vier Lehrkräfte der Schule 2 sagen, dass die Entlassungspraxis schulintern von der Anzahl der Neuaufnahmen in Klasse 1 abhängt: „Schülerzahl Eingangsklassen“ (L8), „Platzbedarf f. neue Schüler“ (L7). Die Mehrheit der Lehrkräfte bezeichnet die Entlassungskriterien als „hinreichend“ (14 von 20). Jeweils drei antworten auf die Frage mit „weiß nicht“ und „nein“. Auf die Frage, welche Entlassungskriterien sich die Lehrkräfte zusätzlich wünschen, äußern drei von ihnen Vorschläge wie „Genügende

Berufsvorbereitung“ (L2), „Behandlung aller Lernbereiche“ (L15) oder „genügend grundlegende Kompetenzen für das Leben als Erwachsene erworben zu haben“ (L18).

Zusammenfassung

Das Antwortverhalten gibt Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte eine starke emotionale Bindung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufgebaut haben, die sich bei Entlassungen in Traurigkeit, Trauer oder Abschiedsschmerz bemerkbar macht, aber auch Erleichterung und Entlastung. Ebenso häufig ist von sachlichen Beschreibungen der Entlassung zu berichten. Insgesamt herrschen für die Entlassung keine verbindlichen Kriterien in den Schulen vor. Die Wünsche der Eltern oder Schülerinnen und Schüler werden zur Entscheidungsfindung herangezogen. Pädagogische Gründe, wie die „Behandlung aller Lernbereiche der Werkstufe“, eine „genügende Berufsvorbereitung“ oder „Schulleistungen“ werden als Grundlage der Entscheidungen der Lehrerteams sehr selten genannt. Zudem werden schulorganisatorische Gründe für Entlassung häufig genannt, wie das Erreichen der Höchstaltersgrenze sowie die Begrenzung der Gesamtschülerzahlen der Schule.

3.3.1.3.4 Erziehungsziele in der Werkstufe

Erziehungs- und Bildungsziele werden in Rahmenrichtlinien übergreifend formuliert. Die Umsetzung dieser Bildungsziele obliegt den Lehrkräften, die dabei individuelle Schwerpunkte setzen, die zudem eine handlungsleitende Orientierung für die Lehrkräfte bieten. Deshalb werden sie in einer offenen (Frage 12) und einer geschlossenen Frage erhoben (Frage 33). Die Lehrkräfte nennen insgesamt 52 Bildungs- und Erziehungsziele, die den allgemeinen Erziehungszielen sowie den Lernbereichen der Lehrpläne der Werkstufe (s. Abschnitt 2.3) zugeordnet werden können (s. Tabelle 15):

Tabelle 15: Von Lehrkräften genannte Bildungs- und Erziehungsziele in der Werkstufe

Bildungs- und Erziehungsziel	Unterkategorien mit Anzahl der Nennungen und Ankerbeispiel
Arbeitsverhalten /Berufsvorbereitung (12)*	(4) „Arbeitsverhalten“ (L1, L8, L9), „Arbeitshaltung“ (L12) (3) „Berufsvorbereitung“ (L2, L14, L18) (3) „Ausdauer“ (L4, L5, L10) (1) „Fleiß“ (L4) (1) „Einblick in das Berufsleben“ (L17)
Selbständigkeit (10)	(8) „Selbständigkeit“ (L3, L5, L6, L8, L9, L13, L19, L20) (1) „Zurechtfinden außerhalb der Schule“ (L6) (1) „Selbständigkeit bei der Lebensbewältigung“ (L16)
Sozialverhalten (6)	(2) „soziale Kompetenz“ (L12, L16) (1) „Sozialverhalten“ (L4) (1) „angemessenes Sozialverhalten“ (L9) (1) „angepasstes Verhalten“ (L6) (1) „sozial möglichst unauffällig zu sein“ (L8)
Wohnen (6)	(3) Ablösung: „Ablösung Elternhaus“ (L2) „Distanz vom Elternhaus“ (L13) „Lösung vom Elternhaus“ (L17) (3) Wohnvorbereitung: „Vorbereitung auf die Wohnsituation“ (L18) „Umzug“ (L13) „Alltagsleben in einer Trainingswohnung“ (L17)
Selbstbestimmung (4)	„Selbstbestimmung“ (L2, L13, L15, L18)
Sozialkontakte (2)	„Aufbau sozialer Kontakte“ (L17, L14)
Kooperationsfähigkeit (2)	„Kooperation“ (L15) „Gruppenfähigkeit“ (L20)
Selbstbewusstsein (2)	„Selbstbewusstsein“ (L19) „sich als handelndes Individuum begreifen“ (L20)
Verhalten als Erwachsener (2)	„Erwachsenenverhalten“ (L1) „Leben als Erwachsener“ (L14)
Weitere Ziele (6):	
Unterstützungsbedarf einfordern (1)	„Die SchülerInnen so weit zu bringen, dass sie verstehen: es ist KEINE (!!) Schande, sich die nötige Hilfe zu holen, die man benötigt, um weiter zu kommen“ (L7)
Meinungsbildung (1)	„Meinungsbildung“ (L15)
Selbstbild (1)	„Erwerb eines realistischen Selbstbildes“ (L18)
Lebensqualität (1)	„Lebensqualität“ (L1)
Freizeit (1)	„Vorbereitung auf die Freizeit“ (L18)
Auftreten (1)	„Sauberkeit“ (L4)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Eine Mehrheit der Lehrkräfte sieht allgemeines Arbeitsverhalten und die Berufsvorbereitung als wichtigstes Bildungsziel der Werkstufe (11 von 20). Dies wird mit 12 Nennungen hervorgehoben. Dann folgt die Selbständigkeit als Erziehungsziel, das von knapp der Hälfte der Lehrkräfte genannt wird (9 von 20). Das Sozialverhalten wird sechs Mal genannt, wobei eine soziale Kompetenz zum einen unspezifisch genannt wird und

zum anderen als „angepasstes“ (L6), „angemessenes“ (L9) und „unauffälliges“ (L8) Verhalten angestrebt wird. Die Vorbereitung auf die zukünftige Wohnsituation und die Ablösung vom Elternhaus werden je drei Mal als Erziehungs- und Bildungsziel genannt. Dann folgt Selbstbestimmung als Erziehungsziel mit vier Nennungen. Jeweils zwei Mal werden der Aufbau sozialer Kontakte, die Ausbildung von Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein sowie das „Leben als Erwachsener“ (L14) als Erziehungsziel genannt. Sechs weitere sechs Erziehungsziele wie „Erwerb eines realistischen Selbstbildes“ (L18) oder „Lebensqualität“ (L1) werden einzeln aufgeführt (s. Tabelle 15).

Mit Frage 33 werden die Einstellung zu spezifischen Aspekten der Erziehungs- und Bildungsziele („Unabhängigkeit“, „Assistenz statt Betreuung“, „Anpassung“, „Zukunftsträume“ und „Bedürfnisse wecken“) abgefragt. Das Antwortverhalten bei dieser Frage zeigt eine große Streuweite und unterstreicht die individuelle Schwerpunktsetzung bei den Erziehungs- und Bildungszielen. Die Unabhängigkeit der Schülerinnen und Schüler als Erziehungsziel wird von allen Lehrkräften positiv gesehen. Insgesamt 15 Lehrkräfte stimmen der Aussage „Mit meiner Arbeit unterstütze ich die Schüler bei ihren Anstrengungen, unabhängig zu sein“ voll zu (11) bzw. eher zu (4). Auch stimmen 11 Lehrkräfte und damit die Mehrheit der Aussage zu, dass ihr Ziel ist, sich mit ihrer Arbeit „überflüssig“ zu machen. Diese Zustimmung ist jedoch nicht mehr so stark ausgeprägt. Immerhin sieben Lehrkräfte sagen, dass sie dieser Aussage nicht zustimmen. Mehrheitlich sagen die Lehrkräfte, dass sie versuchen, ihren Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, sich an ihre Situation „anzupassen“ (12 von 20). Dieses Antwortverhalten ist sehr deutlich in Schule 2 ausgeprägt. Die Unterstützung von individuellen Zukunftsträumen sehen hier weniger Lehrkräfte als ihre Aufgabe (4 von 9) denn in Schule 3 (6 von 10). Die Frage, ob man als Sonderschullehrer „Bedürfnisse wecken“ darf, wird insgesamt mehrheitlich abgelehnt: 12 Lehrkräfte sagen, dass man „nicht zu viele Hoffnungen auf eine normales Leben wecken“ sollte (sieben Mal volle Zustimmung, fünf Mal gemäßigte Zustimmung). Diese Einstellung ist deutlicher für Schule 2 nachzuweisen. Sieben Lehrkräfte lehnen diese Aussage ab, jedoch nur zwei von ihnen vehement.

Trotz der großen individuellen Schwerpunkte und Kombination der Erziehungsziele sind Tendenzen erkennbar. So legen 10 Lehrkräfte tendenziell eher den Schwerpunkt auf ein angemessenes Arbeits- und Sozialverhalten, das ausgedrückt wird durch die Formulierungen: „Sozialverhalten, Fleiß/Ausdauer, Sauberkeit“ (L4), „erarbeiten einer Arbeitshaltung, soziale Kompetenz“ (L12) oder „Erziehung zur Selbständigkeit, sozial möglichst unauffällig zu sein, Arbeitsverhalten“ (L8). Neun Lehrer setzen den Schwerpunkt eher auf emanzipative Ziele wie „Selbstbestimmung, Kooperation, Meinungsbildung“ (L15) oder „Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Distanz vom Elternhaus“ (L13). Beide Tendenzen sind für beide Schulen nachweisbar. Ein Abgleich mit dem Erfahrungsalter in der Werkstufe zeigt, dass die Lehrkräfte, die langjährige Erfahrungen in der Werkstufe haben (11 bis 15 und mehr als 15 Jahre), eher ein angemessenes Arbeits- und Sozialverhalten als Erziehungs- und Bildungsziele präferieren. Die Kollegen, die kürzer in der Werkstufe arbeiten (0 bis 10 Jahre), geben eher emanzipative Ziele an.

Zusammenfassung

Das wichtigste Ziel der Werkstufe wird von den Lehrkräften in der Berufsvorbereitung gesehen, die sich zum einen in einem allgemeinen Arbeitsverhalten ausdrückt oder in spezifischer Berufsvorbereitung für die Arbeit in der WfbM. Dann folgen allgemeine Ziele wie Selbständigkeit und Sozialverhalten. Es wird angestrebt, ein ‚sozial unauffälliges‘ und ‚angepasstes‘ Verhalten zu erlernen. Die durch die Lehrkräfte formulierten Erziehungs- und Bildungsziele der Werkstufe sind damit insgesamt eher konservativ. Emanzipatorischen Bildungsziele, die auf eine selbstbestimmte Lebensführung ohne professionelle Helfer gerichtet sind, werden nur marginal formuliert. Insbesondere die Frage danach, ob man als Sonderschullehrer ‚Bedürfnisse wecken‘ darf, wird mehrheitlich abgelehnt.

3.3.1.3.5 Eigenes Erwachsenwerden und Zukunftswünsche der Schülerinnen und Schüler

Bereits bei der Durchsicht der Lehrpläne im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde deutlich, dass eine Handlungsorientierung nicht allein aus den veralteten Lehrplänen für NRW resultieren kann. So wurde in den Fragen zu den Rahmenrichtlinien erhoben, auf welche anderen Richtlinien oder Konzepte die Lehrkräfte zurückgreifen. Neben diesen schriftlichen Dokumenten ist die Abfrage nach dem Erleben des eigenen Erwachsenwerdens erkenntnisbringend, da dies persönliche Motivationen und die Lehrkraft in ihrer ganzen Persönlichkeit (Meyer 1994, 45) widerspiegelt. Die Antwortkategorien orientieren sich an den Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter (Krampen & Reichle 2008; Hurrelmann 2004, 34f).

Die Frage nach der eigenen Erfahrung im Prozess des Erwachsenwerdens beantworteten 16 Lehrkräfte (Frage 13). Dabei stehen deutlich die Ereignisse des Einstiegs in das Berufsleben (9 Nennungen) sowie des Auszugs bzw. Einzugs in die eigene Wohnung (6 Nennungen) im Vordergrund. Als berufliche Erfahrungen werden u.a. „meine Lehrzeit“ (L4), „Ausbildung“ (L16), „Zivildienst“ (L1), „Das Berufsleben“ (L8), „die Übergänge von der Schule ins Studium und vom Studium in die Berufstätigkeit“ (L18) oder „den Weg unterschiedlicher Ausbildungsgänge“ (L20) genannt. Das Erreichen einer „wirtschaftlichen Unabhängigkeit“ (L16) wird dabei hervorgehoben. Für den Bereich Wohnen wird der Auszug aus dem Elternhaus oder der Einzug in eine eigene Wohnung hervorgehoben. Zum einen war den Lehrkräften der eigene „Auszug aus dem Elternhaus“ (L11) oder „Auszug von zu Hause“ (L15) wichtig für ihr eigenes Erwachsenwerden und zum anderen die „erste eigene Wohnung“ (L17, L19). Als weitere acht Einzelaspekte werden der 18. Geburtstag, die Geburt eigener Kinder, die Erziehung im eigenen Elternhaus, negative Erfahrungen mit Autoritätspersonen, eine Lebenskrise durch Unfall, die Schulentlassung sowie „eigene Verantwortungen übernehmen“ (L19) und „Unabhängigkeit“ (L12) genannt. Die Ausgestaltung der Partner- und Familienrolle, die Rolle als politischer Bürger sowie die Konsumentenrolle spielen im Antwortverhalten nur eine marginale Rolle (jeweils 1 Nennung).

Obwohl die Schulentlassung für das eigene Erwachsenwerden nicht als zentral gesehen und insgesamt nur einmal von den Lehrkräften genannt wird, so weisen sie diesem Ereignis im Prozess des Erwachsenwerdens für die Schülerschaft die wichtigste Stelle zu (1,9 auf einer Skala von 1 bis 6). Dann folgen der Auszug aus dem Elternhaus (2,3) und der Einstieg in das Berufsleben (2,5). Hier zeichnen die Lehrkräfte Parallelen zwischen den eigenen Erfahrungen im Erwachsenwerden und dem ihrer Schülerinnen und Schüler. Jedoch ergibt sich eine graduelle Verlagerung der Wichtigkeit der Bereiche Wohnen und Arbeit, dergestalt, dass für die Lehrkräfte selbst der Berufseinstieg an erster Stelle genannt wurde und für die Schülerschaft der Auszug aus dem Elternhaus. Es folgen die Volljährigkeit (3,1) und die feste Partnerschaft (3,5). Alkoholkonsum liegt weit abgeschlagen bei einem Durchschnittswert von 5,2. Als Zukunftswünsche der Schülerinnen und Schüler antizipieren die Lehrkräfte (19 von 20) folgende in Tabelle 16 abgebildeten Ziele:

Tabelle 16: Antizipierte Zukunftswünsche der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte

Kategorie	Unterkategorien mit jeweiliger Anzahl der Nennungen
Partnerschaft/Ehe/ eigene Kinder (12)*	(6) „Partner“ (L2, L17, L10, L11), „Frau“ (L8), „Ehe“ (L9) (6) „Familie“ (L2, L3, L5, L6, L15), „Kinder“ (L9)
Arbeit (9)	(5) „Arbeit“ (L3, L4, L15) „angemessene Arbeit“ (L11), „gute Arbeit“ (L13) (3) „Geld verdienen“ (L5, L13, L17) (1) „Beruf außerhalb der WfB“ (L2)
Wohnung (6)	(3) „Wohnung“ (L3, L5, L17) (2) „Eigene Wohnung“ (L8) (1) „Wohnheim“ (L4)
Freunde/soziale Eingebundenheit (4)	(1) „Freunde“ (L4) (1) „Viele Freunde - bereits entlassene Mitschüler in der Werkstatt wieder zu treffen“ (L7) (1) „Verständnis/Akzeptanz“ (L1) (1) „ein erfülltes Leben in Gemeinschaft“ (L19)
Zufriedenheit (3)	(1) „ein ‚normales‘ Leben führen“ (L12) (1) „ein unbeschwertes Leben“ (L16) (1) „Zufriedenheit mit ihren Lebensverhältnissen“ (L20)
Selbstbestimmung (3)	(1) „Umsetzung der eigenen Wünsche“ (L17) (1) „möglichst hohes Maß an Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit“ (L18) (1) „Akzeptanz ihrer Interessen“ (L20)
Selbständigkeit (2)	(2) „selbständig leben“ (L11, L13)
Mobilität (2)	(1) „Mofa, Auto“ (L8) (1) „Führerschein“ (L9)
Keine Vorstellungen (1)	(1) „Individuell je nach geistiger Entwicklung: Keine Vorstellungen“
Weitere Ziele (1)	(1) „Perspektiven“ (L1)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Eine feste Partnerschaft ist nach Meinung der Lehrer das wichtigste Zukunftsziel der Schülerinnen und Schüler (12 von 19). Dabei wird die feste Partnerschaft auch einmal als „Ehe“ (L9) bezeichnet. Darunter geht ein knappes Drittel der Lehrkräfte davon aus, dass ihre Schülerinnen und Schüler sich eine Elternschaft wünschen. Damit kann der Wunsch nach Partnerschaft, der auch in den Schülerwünschen als zweitwichtigster Zukunftswunsch gleich nach einer guten Arbeit geäußert wird (s. Abschnitt 3.3.1.1.2), aber auch der Wunsch nach Elternschaft als bekannt angesehen werden (s. Abschnitt 3.3.1.1.3.3). Das Thema Partner- und Elternschaft wird zwar als wichtigstes Zukunftsziel von den Lehrkräften richtig antizipiert, jedoch erwähnt keine Lehrkraft dieses Thema im Zusammenhang mit der Frage zu den Erziehungszielen der Werkstufe (Frage 12). Als zweitgrößter antizipierter Wunsch steht eine „Gute Arbeit“ (L9). Dann folgen die Veränderung im Bereich Wohnen und die soziale Eingebundenheit durch Freundschaften. Zufriedenheit, Selbstbestimmung und Selbständigkeit werden ebenfalls als allgemein formulierte Ziele mit jeweils drei, letzteres mit zwei Nennungen geäußert. Der Wunsch nach Mobilität durch eine Mofa oder ein Auto wird von zwei Lehrkräften genannt. Eine Lehrkraft bezieht sich in ihrer Antwort auf schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler, die ggf. keine Vorstellungen für ihre Zukunft entwickeln.

Zusammenfassung

Bei der Frage nach der eigenen Erfahrung im Prozess des Erwachsenwerdens stehen für die Lehrkräfte deutlich die Ereignisse des Berufseinstiegs sowie des Auszugs bzw. Einzugs in die eigene Wohnung im Vordergrund. Für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich eine graduelle Verlagerung der Wichtigkeit der Bereiche Wohnen und Arbeit, dergestalt, dass für die Schülerschaft der Auszug aus dem Elternhaus an erster Stelle genannt. Als wichtigste Zukunftswünsche ihrer Schülerinnen und Schüler nennen die Lehrkräfte die Partnerschaft/Ehe/eigene Kinder gefolgt von Arbeit. Gleichzeitig erwähnt keine Lehrkraft das Thema Partner-

schaft/Ehe/eigene Kinder im Zusammenhang mit der Frage zu den Erziehungs- und Bildungszielen der Werkstufe.

3.3.1.3.6 Zuschreibung des Erwachsenenstatus

Die Fragen 14 und 16 erkunden die Zuschreibungen des Erwachsenenstatus der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte. Damit wird der ‚externe Aspekt‘ (Frey 1983, 15, 43ff) im Zuschreibungsprozess erhoben, den Frey (ebd., 44) als ‚Status‘ bezeichnet. Zunächst wird gefragt, ob man bei volljährigen geistig behinderten Menschen grundsätzlich von Erwachsenen sprechen kann. Bei der Beantwortung dieser Fragen konnte eine eindeutig gegensätzliche Tendenz zwischen den beiden Schulen 2 und 3 festgestellt werden. In Schule 2 sagt die Mehrheit (6 von 9), dass man nur mit Einschränkungen („ja, meistens“) bei Menschen mit geistiger Behinderung von Erwachsenen sprechen kann. Die Antwort „ja, immer“ geben nur zwei Lehrer. Ebenfalls in Schule 1 antwortet der Lehrer mit der eingeschränkten Antwort, „ja, meistens“. An Schule 3 sagt die große Mehrheit (9 von 10), dass man „ja, immer“ bei volljährigen geistig behinderten Menschen von Erwachsenen sprechen kann.

Dann wird diese Frage auf die Werkstufenschülerinnen und -schüler spezifiziert.-Das Antwortverhalten für Frage 16, die erkundet, ob Werkstufenschülerinnen und -schüler als erwachsen zu bezeichnen sind, zeigt ein identisches Bild wie im Antwortverhalten zu Frage 14. Die Lehrkräfte der Schule 3 meinen für ihre Schülerinnen und Schüler in der Werkstufe, dass man diese „ja, auf jeden Fall“ (3x) und „eher ja“ (6x) als Erwachsene bezeichnen kann. Nur eine Lehrkraft spricht sich für die Antwort „eher nein“ aus. Damit stehen 9 positive Einschätzungen einer negativen Einschätzung gegenüber. Die Lehrkräfte der Schule 2 antworten dagegen deutlich häufiger mit „eher nein“ (5x). Mit „eher ja“ antworten drei Lehrkräfte und nur eine Lehrkraft antwortet mit „ja, auf jeden Fall“. Hier ergibt sich ein Verhältnis von 5 negativen zu 4 positiven Einschätzungen. Der Lehrer in Schule 1 antwortet mit „eher ja“. Ein Abgleich mit dem Erfahrungsalter der Lehrkräfte ergab nur für „eher nein“ antwortende Lehrkräfte eine signifikante Häufung von langjährig in der Werkstufe tätigem Lehrkräften. Bei den „eher ja“ und „ja, auf jeden Fall“ antwortenden Lehrkräften ergab sich keine Korrelation zum Erfahrungsalter in der Werkstufe.

Aufschlussreich sind die Begründungen der Lehrkräfte für ihre Einschätzung des Erwachsenenstatus von Werkstufenschülerinnen und -schülern. In der offenen Teilfrage äußern sich hierzu 16 von 20 Lehrern. Die Einschätzungen, die Werkstufenschülerinnen und -schüler seien „eher nicht“ als erwachsen zu bezeichnen, werden von den Lehrkräften mit folgenden Aussagen begründet:

„die Entwicklung ist verzögert“ (L5)

„Teilweise enorme Entwicklungsverzögerungen“ (L6)

„Fehlende Reife“ (L8)

„Zum Erwachsensein fehlen ihnen viele Voraussetzungen, z.B. Intellekt, Reflexion, Verantwortung“ (L16).

Entwicklungsverzögerungen, „häufige Entwicklungsmängel“ (L4), „Einschränkungen im täglichen Leben“ (L20) oder das ‚Angewiesensein auf Hilfe‘ (L7) der Schülerinnen und Schüler äußern auch die weiteren Lehrkräfte. Dennoch kommen 11 von ihnen zu anderen Einschätzungen. Die „eher ja“ und „ja, auf jeden Fall“ antwortenden Lehrkräfte nennen dabei folgende Gründe:

Tabelle 17: Zuschreibung des Erwachsenenstatus der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte

Kategorie	Ankerbeispiele
„Kalendarisches Alter“ ausschlaggebend (5)*	<p>„Biologische Entwicklung chronologisch“ (L17)</p> <p>„In der Regel sind unsere SchülerInnen 18 Jahre und somit erwachsen!“ (L12)</p> <p>„Schüler, die über 18 J. alt sind“ (L13)</p> <p>„Sie sind erwachsen. Ich nehme sie als Erwachsene ernst.“ (L3)</p> <p>„meist über 18 Jahre, körperliche Entwicklung → dem Normalisierungsprinzip folgend“ (L15)</p>
„Ungleichzeitigkeit im Erwachsenwerden zugestehen“ (4)	<p>„situationsabhängig“ (L1)</p> <p>„Auf ihre Art sind sie erwachsen“ (L19)</p> <p>„Von den eigenen Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler immer, doch in der Umsetzung im täglichen Leben mit Einschränkungen“ (L20)</p> <p>„Es sind nun mal erwachsene Menschen, die leider – teils mehr, teils weniger – auf unsere Hilfe angewiesen sind“ (L7)</p>
Pädagogischer Prozess (2)	<p>„haben die unter Frage 12 genannten Ziele in Arbeit“ [Frage 12: Selbstbestimmung, Berufsvorbereitung, Ablösung Elternhaus] (L2)</p> <p>„Elternhaus lässt Erwachsenwerden oft nicht angemessen zu! Teilweise auch Schule!“ (L11)</p>

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Die Zuweisung des Erwachsenenstatus erfolgt hier zum einen unter der Prämisse des ‚kalendarischen Alters‘ (Ruppert). Diese Definition wurde auch in der vorliegenden Arbeit als hilfreich für den sonderpädagogischen Kontext verstanden, da die Zuweisung des Erwachsenenstatus dabei ohne Ansehen der Person und ohne an einer Leistung gemessen zu werden erfolgt (s. Abschnitt 2.1.2). Diese Begründung wird von fünf Lehrkräften genannt. Auch rekurriert eine Lehrkraft auf das Normalisierungsprinzip (L15), so dass dieses für das pädagogische Selbstverständnis Handlungsorientierung bietet. Vier Lehrkräfte äußern sich im Sinne von Fachwissenschaftlern, die postulieren, dass man Menschen mit geistiger Behinderung eine ‚Ungleichzeitigkeit des Erwachsenwerdens‘ (Wohlhüter; Jakobs; s. Abschnitt 2.1.4) zugestehen sollte. So begründen vier Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler ‚situationsabhängig‘ (L1) oder ‚auf ihre Art‘ (L19) erwachsen sind, dass sie ‚nun mal erwachsene Menschen‘ sind, auch wenn sie ‚auf unsere Hilfe angewiesen sind‘ (L7) und dass sie ‚von den eigenen Ansprüchen‘ erwachsen sind, auch wenn ‚in der Umsetzung im täglichen Leben‘ Einschränkungen vorherrschen (L20). Zwei Lehrkräfte nehmen Bezug auf die pädagogische Förderung des Prozesses des Erwachsenwerdens, indem sie sagen, dass die Erziehungsziele Selbstbestimmung, Berufsvorbereitung und Ablösung vom Elternhaus ‚in Arbeit‘ (L2) sind oder dass Elternhaus und Schule diesen Prozess nicht angemessen ‚zulassen‘ (L11).

In Frage 17 wurde explizit gefragt, wie die Lehrkräfte mit der ‚Ungleichzeitigkeit des Erwachsenwerdens‘ (ebd.) oder der ‚fehlenden Synchronizität zwischen dem biologischen und psychologischen Alter und dem, was man das chronologische oder kalendarische Alter nennen könnte‘ (Ruppert 2006, 140) ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen. Nur eine Lehrkraft gibt an, dass sich dieses Problem ihr nicht stellt. Jeweils knapp die Hälfte der Lehrkräfte äußert, dass sie die Schülerinnen und Schüler ‚weitestgehend eindeutig‘ als Erwachsene behandeln (9 von 20) oder dass sie die Schülerinnen und Schüler ‚situationsabhängig‘ und ‚in Teilbereichen‘ als Erwachsene behandeln (8 von 20). Drei Lehrkräfte geben eine Kombination von ‚weitestgehend eindeutig‘ und in ‚Teilbereichen‘ an. Hervorzuheben ist, dass drei der sechs Lehrkräfte, die ihre Werkstufenschülerinnen und -schüler ‚eher nicht‘ als erwachsen bezeichnen, dennoch eine eindeutige erwachsenengemäße Behandlung anstreben. Damit unterstreicht die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte ihr An-

liegen, aufgrund einer Zuschreibungen ihrer Schülerinnen und Schüler als erwachsen, aber auch ohne diese Zuschreibungen, ihren Schülerinnen und Schüler gegenüber ein eindeutig an der Erwachsenenpädagogik ausgerichtetes Verhalten zu realisieren.

Die spezifizizierte Frage, ob auch schwerstbehinderte Werkstufenschülerinnen und -schüler als erwachsen zu bezeichnen sind, ergibt ein ähnliches Antwortverhalten gemäß den beiden Schulen wie bei Fragen 14 und 16, die nach der Einordnung des Erwachsenenstatus für volljährige Menschen mit geistiger Behinderung sowie für Werkstufenschülerinnen und -schüler fragen. In Schule 3 antworten abermals im Verhältnis von 9:1 die Lehrkräfte zustimmend. Fünf Mal wird mit „ja, auf jeden Fall“ geantwortet, vier Mal „eher ja“ und nur eine Lehrkraft sagt „keinesfalls“. Für Schule 2 ist das Antwortverhalten bei dieser Frage eher ausgeglichen zwischen positiven und negativen Einschätzungen. Vier Lehrkräfte sagen „eher nein“, jeweils zwei Lehrkräfte sagen „ja, eher“ und „ja, auf jeden Fall“. Eine Lehrkraft antwortet auf diese Frage „weiß nicht“. Die Lehrkräfte der Schule 3 schätzen den Erwachsenenstatus der schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler damit positiv ein. Ebenso positiv antwortet auch die Lehrkraft der Schule 1. Die Lehrer der Schule 2 zeigen sich unentschlossen. Der Grad der Schwerstbehinderung hat für eine große Mehrheit aller Lehrkräfte auf diese Einschätzung keine (9 von 18) oder nur eine geringfügige Einwirkung (5 Nennungen) (Frage 32.5). Der Aussage: „Je höher der Grad der Schwerstbehinderung eines Schülers, desto schwerer fällt es mir, diesen als Erwachsenen wahrzunehmen“ stimmen eine Lehrkraft „voll zu“ und drei Lehrkräfte „eher zu“.

Neben der Einschätzung des Erwachsenenstatus bei schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler (32.5) wurden folgende Aspekte zur Abstimmung gegeben:

- (32.1) Pflege als beliebter Bereich im sonderpädagogischen Arbeitsspektrum,
- (32.2) Spezielles Pflegepersonal notwendig,
- (32.3) Intimpflege mit gleichgeschlechtlicher Assistenz,
- (32.4) Intimpflege wird als anspruchsvoll erlebt.

Alle Lehrkräfte sagen durchgängig, dass insbesondere die Intimpflege von gleichgeschlechtlicher Assistenz geleistet werden sollte (16x „stimme voll zu“, 4x „stimme eher zu“). Auch werden in beiden Schulen pflegerische Aufgaben als selbstverständlicher Teil des sonderpädagogischen Arbeitsspektrums gesehen. Diese werden eher gerne und sehr gerne ausgeführt (Schule 2: 6 von 9, Schule 3: 8 von 10). In Schule 2 werden pflegerische Aufgaben jedoch häufiger sehr gerne ausgeführt. Die Lehrkräfte der Schule 3 sagen dies deutlich seltener. Diese antworten verstärkt mit einer abgeschwächten Zustimmung („stimme eher zu“) auf die Aussage: „Pflegerische Tätigkeiten in meiner sonderpädagogischen Arbeit erfülle ich gerne.“ Gleichwohl antworten zwei Lehrkräfte, dass sie dieser Aussage „weniger“ zustimmen. Dies antwortet in Schule 3 nur eine Lehrkraft. Hier gibt aber auch eine Lehrkraft keine Antwort auf diese Teilfrage.

In Schule 2 wird der Bedarf an speziellem Pflegepersonal nicht gesehen. Sechs von neun Lehrkräften geben diese Einschätzung und antworten hier mit „stimme weniger zu“. In Schule 3 würden die Lehrkräfte eher auf Pflegepersonal zurückgreifen wollen, da sie die pflegerischen Tätigkeiten mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern als anspruchsvoll empfinden (4 von 10, in Schule 2: 1 von 9).

Auch geben die Lehrkräfte der Schule 3 eher an, dass sie bei der Intimpflege an ihre Grenzen stoßen. Dieser Aussage stimmen insgesamt 7 von 10 Lehrkräften zu, sechs Lehrkräfte stimmen „eher zu“ und eine Lehrkraft stimmt „voll zu“. Die Lehrkräfte der Schule 2 stimmen dieser Aussagen mehrheitlich nicht zu (5 von 9), dabei überwiegend mit einem deutlichen „stimme nicht zu“ (4x). Hier sagen zwei Lehrkräfte, dass sie an ihre persönlichen Grenzen stoßen. Zudem geben zwei Lehrkräfte auf diese Frage keine Antwort. Die Lehr-

kraft der Schule 1 gibt an, die Pflege gerne auszuführen und sieht keine Notwendigkeit für spezielles Pflegepersonal. Sie gibt aber an, dabei an persönliche Grenzen zu stoßen.

Zusammenfassung

Der Erwachsenenstatus der Werkstufenschülerinnen und -schüler wird insgesamt von der Mehrheit der Lehrkräfte anerkannt, jedoch mit Einschränkungen. Gut ein Viertel der Lehrkräfte schreibt ihren Schülerinnen und Schülern den Status nicht zu. Die Einschätzung des Erwachsenenstatus wird in den Schulen unterschiedlich gesehen. In Schule 2 geben mehr Lehrkräfte an, dass man volljährige Menschen mit geistiger Behinderung nur eingeschränkt als erwachsen bezeichnen kann, ebenso sehen sie ihre Werkstufenschülerinnen und -schüler ‚eher nicht‘ als erwachsen. Als Gründe werden Entwicklungsverzögerungen und fehlende Reife genannt. Das Antwortverhalten der Lehrkräfte aus Schule 3 ist dagegen deutlich positiver. Sie verweisen auf das ‚kalendarische Alter‘ (Ruppert), die individuellen ‚Ungleichzeitigkeit des Erwachsenwerdens‘ (Wohlhüter; Jakobs) oder den pädagogischen Prozess. Unabhängig von der Zuschreibungspraxis streben alle Lehrkräfte an, ihre Werkstufenschülerinnen und -schüler als Erwachsene zu behandeln. Der Schweregrad der Behinderung ist bei der Einschätzung des Erwachsenenstatus nicht relevant. Werkstufenschüler werden in einer Schule annähernd uneingeschränkt als erwachsen eingeschätzt, dies gilt dann auch für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler. In der anderen Schule sehen die Lehrkräfte generell Einschränkungen, die dann auch für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler gelten. Der Unterstützungsbedarf im Bereich Pflege hat keine Auswirkung auf die Anerkennung des Erwachsenenstatus. Die Lehrkräfte sehen Pflege als selbstverständlichen Aufgabenbereich. Jedoch sagen einige Lehrkräfte, dass sie insbesondere die Intimpflege bei erwachsenen Schülerinnen und Schülern als anspruchsvoll empfinden und in Einzelfällen an ihre Grenzen stoßen. Alle Lehrkräfte geben durchgängig an, dass Pflege in gleichgeschlechtlicher Assistenz geleistet werden sollte.

3.3.1.3.7 Umgangsformen

In Umgangsformen konkretisiert sich erwachsenenrechtes Verhalten im Bereich der Kommunikation. Reziprokes Anredeverhalten ist für die Erwachsenenbildung angemessen und in Oberstufen üblich. Es drückt sich in einem wechselseitigem *Sie* oder beidseitigem *du* aus, wobei das wechselseitige *Sie* die Regel ist (Ehlers 2009, 5). Die Fragen 19 bis 22 sowie 25.1 und 25.2 erheben die umgesetzten Umgangsformen der Lehrkräfte in der Werkstufe. Dann werden spezifische Einschätzungen abgefragt, u.a. die Haltung zum Siezen in der Werkstufe. Zudem werden die Lehrkräfte um eine Einschätzung zu ihrer Vorbildfunktion befragt. Schließlich beleuchten zwei Teilfragen die Haltungen der Lehrkräfte zum Genussmittelkonsum im Rahmen schulischer Feierlichkeiten.

In der Beantwortung der Frage 19 nach den kommunikativen Umgangsformen bezüglich des Duzens und Siezens sind deutliche schulspezifische Unterschiede zu erkennen. Die Lehrkraft der Schule 1 gibt ein gegenseitiges Duzen an. Von dieser Aussage kann nichts über die generelle schulische Handhabung ausgesagt werden. In Schule 2 herrscht in der Werkstufe ein gegenseitiges Duzen (8 von 9) und damit ein reziprokes Anredeverhalten vor. Nur eine Lehrkraft zeigt ein asymmetrisches Anredeverhalten, bei dem die Schüler geduzt und die Lehrkraft gesiezt wird. Eine Lehrkraft sagt, dass es „keine üblichen Umgangsformen“ (L9) in der befragten Schule gibt. Das ist ein Hinweis darauf, dass über die gewählte Umgangsform nicht bewusst und nach schulinternen oder erziehungszielorientierten Überlegungen eine Einigung getroffen wurde. In Schule 3 hingegen herrscht annähernd durchgängig eine asymmetrische Umgangsform in der Werkstufe, die sich durch ein Duzen der Schüler und Siezen der Lehrkräfte darstellt (8 von 10). Das gegenseitige Duzen wird in Schule 3 in der Werkstufe nur von zwei Lehrkräften genannt. Eine Lehrkraft antwortet, dass sie beide eben genannten Varianten nutzt. Vier Lehrkräfte antworten, dass die Umgangsform vom jeweiligen Schüler

abhänge. Eine Lehrkraft erwähnt als übliche Umgangsform das ‚du‘ in Kombination mit ‚Frau [Nachname]‘ (L14).

In Frage 20 werden sieben weitere Aspekte zu Umgangsformen ermittelt:

- (20.1) Künstlichkeit des Wechsels von Mittelstufen-Du zum Oberstufen-Sie,
- (20.2) Duzen als Ausdruck eines partnerschaftlichen Verhältnisses,
- (20.3) Nonreziprokes Anredeverhalten als Ausdruck eines „institutionell gefestigten Statusunterschiedes“ (Ehlers 2009, 5),
- (20.4) Gemeinsame Aushandlung der Umgangsform durch Lehrer und Schüler,
- (20.5) Einheitlichkeit der Regelung in der Werkstufe,
- (20.6) Siezen als Ausdruck des Erwachsenenstatus der Werkstufenschüler/innen,
- (20.7) Einheitliche Regelung in der gesamten Schulgemeinschaft.

Das Zustimmungsverhalten zu spezifischen Aspekten der kommunikativen Umgangsformen ist für die Schulen 2 und 3 nur für die zwei Aspekte 20.1 (Künstlichkeit) und 20.4 (Gemeinsame Einigung) identisch. Die große Mehrheit der Lehrkräfte beider Schulen sagt, dass sie es „künstlich“ finden, langbekannte Schülerinnen und Schüler plötzlich zu siezen (6 von 9 sowie 8 von 10). Alle Lehrer der Schule 2 lehnen das Siezen ab und stimmen für die Aussage: „Gegenseitiges Duzen ist Ausdruck eines partnerschaftlichen Verhältnisses von Lehrern und Schülern.“³⁵⁰ Dies spiegelt die Umsetzung in Schule 2 wider, in dem das reziproke *du* vorherrscht.

Die Lehrkräfte der Schule 3 sind nicht ganz entschieden. Hier stimmen immerhin die Hälfte der Lehrkräfte der Aussage zu, dass man Werkstufenschülerinnen und -schüler siezen sollte. Auch wird der Aussage, dass das *du* Ausdruck eines partnerschaftlichen Verhältnisses ist, nicht so uneingeschränkt positiv wie in Schule 2 zugestimmt. Insgesamt vier Lehrkräfte stimmen dieser Aussage nicht zu. Hinzukommt die Haltung der Lehrkräfte in Schule 3, die aufgrund ihres Status als Lehrkraft gerne gesiezt werden möchten. Der Aussage, „Ich möchte von meinen Schülern gesiezt werden, weil ich Lehrer/in bin“, stimmen zwar nicht die Mehrheit zu (4 von 10), jedoch deutlich mehr als in Schule 2 zu, wo dieser Aussage nur eine Lehrkraft zustimmt.

Die Lehrkräfte beider Schulen stimmen mehrheitlich der Aussage zu, dass Lehrer und Schülerinnen und Schüler gemeinsam die jeweilige Umgangsform auswählen sollten (Schule 2: 7 von 9, Schule 3: 7 von 10). Dass eine einheitliche Regelung für die Umgangsformen der Werkstufe gewählt werden sollte, finden die Lehrkräfte der Schule 3 (8 von 10) wichtiger als die der Schule 2 (5 von 9).

Die Lehrkräfte der Schule 2 sind nicht eindeutig in ihrer Einschätzung, dass es unangebracht ist, innerhalb einer Schulgemeinschaft Schülerinnen und Schüler unterschiedlich anzusprechen. Zu dieser Aussage haben drei von ihnen keine Meinung, die anderen zeigen jeweils drei zustimmende und ablehnende Meinungen. Die Erfahrungsgrundlage der Lehrkräfte dieser Schule ist, dass alle Schülerinnen und Schüler der Schulgemeinschaft gleichförmig mit *du* angesprochen werden. Diesen wird dann in der Werkstufe erlaubt, das *du* zu erwidern. Die Lehrkräfte der Schule 3 können sich eine unterschiedliche Ansprache eher vorstellen (7 von 10). Diese Einschätzung korrespondiert damit, dass sie auch dem Siezen der Werkstufeninnen und -schüler gegenüber eher positiv eingestellt sind (Frage 20.6). Gleichwohl haben die Lehrkräfte der Schule 3 diesbezüglich noch keine Erfahrungswerte.

Die Lehrkräfte aller drei Schulen sagen in einem identischen Antwortverhalten für die Fragen 21 und 22 deutlich, dass der Stellenwert der Lehrkraft als Vorbild für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Ver-

³⁵⁰ Dieses Antwortverhalten zeigt auch die Lehrkraft der Schule 1.

haltens- und Kommunikationsweisen, die unter Erwachsenen wünschenswert und üblich sind, „hoch“ (14 von 20) bis „sehr hoch“ (6 von 20) ist. Sie sehen in Folge auch in der Mehrzahl eine „sehr gute“ (2 von 20) und „gute“ (14 von 20) Möglichkeit, dies in der Schule einzuüben. Nur insgesamt vier Lehrkräfte schätzen die Übungsmöglichkeiten in der Schule als „ausreichend“ ein.

Zwei Teilfragen erheben die Meinungen zum Alkoholkonsum bei Feierlichkeiten sowie Zigarettenkonsum als Teilaspekte üblicher Umgangsformen unter Erwachsenen (Fragen 25.1 und 25.2). Die Thematisierung stellt keine persönliche Meinung dar, auch wird damit die Gefahr von Missbrauch und Sucht nicht heruntergespielt. Alkohol und Tabak sind übliche für das Erwachsenenleben reservierte Genussmittel, deren Konsum innerhalb unterschiedlicher Altersstufen legitimiert wird. Dies gilt ebenso für Menschen mit geistiger Behinderung. Individuelle Entscheidungen bezüglich eines Genussmittelkonsums aufgrund Gesundheitsbewusstsein, Medikamenteneinnahme oder Mobilitätswunsch sind auch unter Menschen ohne Behinderung üblich. Ebenso wird im Rahmen von ausgewählten Schulfestlichkeiten in allgemeinen Oberstufen, wie Abiturfeiern, auf eingeschränktem Alkoholausschank von Bier und Wein nicht verzichtet, was zudem durch § 54 „Schulgesundheit“ Abs. (5) des Nordrhein-Westfälischen Schulgesetzes (NRW - SchG)³⁵¹ legitimiert wird. Schulische Feierlichkeiten für erwachsene Schülerinnen und -schüler, als ausgewählte und angemessene Momente für die Gewährung von Alkoholkonsum böten hier die Möglichkeit zur Einübung eines verantwortlichen Umgangs mit Genussmitteln. Die Frage zum Zigarettenkonsum würde in einem aktuellen Fragebogen nicht erhoben. Durch das Bundesnichtraucherschutzgesetz, ein Gesetz zum Schutz vor den Gefahren des Passivrauchens auf Bundesebene (2007)³⁵² und durch die Gesetze zum Nichtraucherschutz in den Ländern, beispielsweise NRW (2008)³⁵³ wurde auch ein allumfängliches Rauchverbot in Schulen (und anderen Bildungseinrichtungen) gemäß § 54 (6) des Nordrhein-Westfälischen Schulgesetzes (NRW - SchG)³⁵⁴ verhängt, welches für das gesamte Schulgelände und ebenfalls für schulische Veranstaltungen außerhalb der Schulgrundstücke gilt.

Im Ergebnis wird Alkoholkonsum bei Feierlichkeiten in der Werkstufe von mehr als Dreiviertel aller Lehrkräfte sehr deutlich abgelehnt (starke Ablehnung 10 von 20, gemäßigte Ablehnung 6 von 20). Nur drei Lehrkräfte würden dies eher erlauben und für nur eine Lehrkraft ist die Erlaubnis eine Selbstverständlichkeit. Die starke Ablehnung ist für Schule 2 deutlicher nachzuweisen (8 Nennungen) als für Schule 3 (2 Nennungen). Ebenso wird der Tabakkonsum mehrheitlich abgelehnt (12 von 20), dabei jeweils sechsmal stark und gemäßigt. Sieben Lehrkräfte können sich die Erlaubnis von Zigarettenkonsum in ausgewählten Bereichen des Schulgeländes eher vorstellen. Auch hier ist Schule 2 deutlich restriktiver in seiner Einschätzung (7 von 9, in Schule 3: 4 von 10).

Zusammenfassung

In der Praxis herrscht eine Infantilisierung der Werkstufenschülerinnen und -schüler durch unangemessene Umgangsformen wie der „asymmetrisch pronominalen Anrede“ (Ehlers 2009, 5) vor. In einem Fall erlaubt die Lehrkraft gar die typische Grundschulanrede, die aus du und Frau [Name] gebildet wird. Wenn eine reziproke Anredeform gewählt wird, dann eher das gegenseitig ‚du‘ als das gegenseitig ‚Sie‘. Zudem werden für das Erwachsenenalter reservierte Genussmittel wie der eingeschränkte Alkoholausschank bei ausgewählten Schulfestlichkeiten in der Werkstufe z.B. im Rahmen von Abschlussbällen vehement abgelehnt. Damit wer-

³⁵¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, 12

³⁵² Bundesnichtraucherschutzgesetz - BNichtrSchG 2007

³⁵³ Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2008

³⁵⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, 12

den angemessene Momente zur Einübung eines verantwortlichen Umgangs mit Genussmitteln im Erwachsenenalter nicht genutzt.

3.3.1.3.8 Unterrichtsthemen in der Werkstufe

In diesem Themenblock werden exemplarisch die Unterrichtsthemen Sexualerziehung, Wohnen und Beruf als relevante didaktische Bereiche der Werkstufenarbeit befragt. Für die Sexualerziehung wird neben dem Themenspektrum auch die Haltung zur Kinderwunsch-Thematik im Rahmen schulischer Sexualerziehung beleuchtet. Diese Thematik ist anspruchsvoll, da sich auch innerhalb der fachwissenschaftlichen Diskussion bezüglich eines Kinderwunsches von Menschen mit geistiger Behinderung ‚die Geister scheiden‘ (Müller-Erichsen 1999, 43). Darüber hinaus wird die Haltung zu einer umfassenden Berufsorientierung ermittelt, die auch Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt thematisiert sowie die spätere Wohnform der Schülerinnen und Schüler.

Die Fragen 23 und 24 beleuchten die Umsetzung der Sexualerziehung in der Werkstufe. Demnach werden für Schule 2 die Themen Ehe, eigene Kinder sowie Sterilisation als Beispiele für eine weitreichende Sexualerziehung nach Angaben der Lehrkräfte gesichert behandelt. Zwei von ihnen ergänzen, dass hier jedoch individuelle Unterschiede gemacht werden. Bei den Lehrkräften der Schule 3 äußert die deutliche Mehrheit, dass diese Themen nicht Teil der Sexualerziehung sind (3 von 10) oder sie dies nicht wüssten (4 von 10). Nur drei von ihnen sagen, dass diese Aspekte in der Sexualerziehung in ihrer Werkstufe thematisiert werden. Es wurde ein Abgleich mit dem Erfahrungsalter durchgeführt, mit der Annahme, dass ggf. nur kürzer in der Werkstufe tätige Lehrkräfte keine Angaben zur Thematik machen können. Jedoch zeigt sich, dass nur zwei von denen, die „weiß nicht“ angaben, erst kurz in der Werkstufe tätig sind (je einmal kürzer als 1 Jahr und 1-5 Jahre).

Die Frage 24 behandelt die Kinderwunschthematik, indem hypothetisch gefragt wird, wie die Lehrkräfte handeln würden, wenn eine Schülerin der Werkstufe ihnen gegenüber die Absicht äußert, eine eigene Familie gründen zu wollen. Die Lehrkräfte der Schule 2 nehmen eine persönliche Haltung ein und äußern am häufigsten, dass sie der Schülerin davon „abraten“ würden (6 Nennungen), jedoch dabei die individuelle Ausgangslage berücksichtigen und das Gespräch suchen würden³⁵⁵. Eine wertfreie sexualerzieherische Aufklärung auch mit Babypuppen sehen an dieser Schule vier Lehrkräfte als sinnvoll an. Die Aufgabe, zu diesem Thema zu beraten, möchte eine Lehrkraft an die Eltern abgeben. Zwei von ihnen äußern, dass sie diesen Wunsch unterstützen würden, da sie ihn als Recht auf Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler verstehen. In Schule 3 sieht die Mehrheit der Lehrkräfte eine wertfreie Aufklärung als sinnvoll an (8 Nennungen), drei ergänzen dabei ein individuelles Gesprächsangebot. Das eindeutige „Abraten“ präferiert nur eine Lehrkraft, die dies zudem mit einer fehlenden Nachbetreuung für Eltern mit geistiger Behinderung begründet (L12). Zwei Lehrkräfte möchten die Beratung an die Eltern abgeben, eine Lehrkraft würde den Kinderwunsch unterstützen. Insgesamt machen alle Antworten unter der offenen Rubrik deutlich, dass die Lehrkräfte diese Thematik nicht leichtfertig abhandeln, sie führen „zusätzliche“ (L16), „intensive Gespräche“ (L1, L15, L18) unter „Miteinbeziehung der Eltern“ (L6, L13, L18) sowie „BetreuerInnen [und] anderer Fachleute“ (L18), „verschweigen ihre Einschätzung nicht“ (L3), „besprechen alles, was [die Schüler] ‚auf dem Herzen haben‘“ (L7), versuchen „einfühlsam [...] Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen“ (L15) und sorgen „für umfangreiche Beratungs- und Erfahrungssituationen“ (L18).

³⁵⁵ Diese Haltung nimmt auch die Lehrkraft der Schule 1 ein.

Die Frage nach den Themen Wohnen (Frage 30) und Beruf (Frage 35) als Unterrichtsinhalte in der Werkstufe zeigen eine ähnliche Tendenz bezüglich einer persönlichen Werthaltung der Lehrkräfte auf. Die möglichen Aussagen: „Ich vermeide jegliche Wertung ... und informiere die Schüler über Möglichkeiten des Wohnens für behinderte Menschen bzw. ... und kläre den Schüler über unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten auf“ werden nur selten gewählt. Für den Bereich Wohnen wählen nur vier von 20 Lehrkräften diese Antwort, für den Bereich Arbeit sechs von 20 Lehrkräften. Eher wählen die Lehrkräfte für das Thema Wohnen neben Informationen für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern (14 von 20) auch ‚Besichtigungen verschiedener Wohnformen‘ (15 von 20) und versuchen damit aktiv, die Loslösung vom Elternhaus zu unterstützen (13 von 20). Keine Lehrkraft möchte diesen Lebensbereich ausschließlich an die Eltern delegieren. Diese würden jedoch in zwei Fällen beratend einbezogen.

Ebenso deutlich, wie die Lehrkräfte eine aktive Loslösung vom Elternhaus durch eine Veränderung in der Wohnsituation unterstützen würden (13 von 20), umso weniger deutlich würden sie eine aktive Unterstützung für das Erreichen eines Arbeitsplatzes außerhalb der WfbM leisten (3 von 20). Dieser Wunsch wird von fünf Lehrkräften als grundsätzlich „unrealistisch“ angesehen, darunter würde eine Lehrkraft den Schülern davon grundsätzlich „abraten“. Zwei weitere Lehrkräfte würden im Individualfall „Probleme aufzeigen“ (L14) oder für „umfangreiche Beratungs- und Erfahrungsmöglichkeiten“ sorgen, um zu einer realistischen Einschätzung zu gelangen (L18). Die ablehnende Haltung äußern dabei eher die Lehrkräfte der Schule 2. Die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte würde jedoch eine Praktikumserfahrung außerhalb der WfbM vermitteln (15 von 20). Diese wird aber selten mit der Kombination der „Unterstützung der Umsetzung“ angekreuzt (3 von 20). Eher steht das Praktikum ohne weitere Information (4 von 20), mit Information (4 von 20) oder in Kombination mit der Einschätzung, dass dieses Berufsziel „unrealistisch“ und „problematisch“ ist (4 von 20). Damit wird das Praktikum auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für die Mehrheit der Lehrkräfte hauptsächlich zu dem Zweck angeboten, den Schülerinnen und Schüler ihre Grenzen aufzuzeigen.

Die Frage 36 erkundet die problematischen Themen für Elternberatungen in der Werkstufe. Hier werden die Bereiche Wohnen (11 Nennungen) und Arbeit (10 Nennungen) jeweils von der Hälfte aller Lehrkräfte als problematisch erlebt, was auf eine divergierende Meinung der Eltern und Lehrkräfte hinweist. Damit wird angedeutet, dass Eltern und Lehrkräfte unterschiedliche Ziele für die Zukunftsperspektive ihrer Kinder bzw. ihrer Schülerinnen und Schüler anstreben oder unterschiedliche Prioritäten dabei setzten. Hier wäre eine gemeinsame Zieltransparenz notwendig. Als weitere problematische Gesprächsthemen werden das Sozialverhalten sowie Verhaltensauffälligkeiten angegeben.

Zusammenfassung

Eine weitreichende und umfassende Sexualerziehung findet in den untersuchten Werkstufen nicht statt. Die Bildungsinhalte im Bereich Arbeit fokussieren die WfbM als zukünftigen Arbeitsplatz, weitergehende Unterstützungsmaßnahmen für eine Platzierung von Werkstufenabsolventinnen und -absolventen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt werden nur marginal angeboten. Für den Bereich Wohnen wird dagegen deutlich progressiv die Ablösung vom Elternhaus unterstützt. Die Lehrkräfte tragen für die zentralen Lernbereiche Wohnen, Arbeit, Partnerschaft/Sexualität deutlich wertende Haltungen in den Unterricht, indem sie von bestimmten Handlungsoptionen „abraten“. Die Sicherung von für das Erwachsenwerden relevanten Bildungsinhalten für alle Schülerinnen und Schüler ist damit nicht gegeben.

3.3.1.3.9 Mitbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten in der Werkstufe

Gemäß Rittmeyer (2001, 141) gilt Selbstbestimmung als „Zielperspektive, aber auch Prinzip im Prozess des Lehrens“. Dementsprechend muss laut Mittler (1995, 14) ein Lehrplan „erfüllt und durchdrungen“ von der

Selbstbestimmungsidee sein, insbesondere in der Werkstufe (Middeke 1998a) (s. Abschnitt 2.2.2). Deshalb wird diese Thematik mit fünf Fragen innerhalb des Fragebogens erfasst (Frage 25, Punkte 3 bis 5, 26 bis 29).

In Frage 26 wurden fünf typische entscheidungsfordernde Unterrichtssituation nach dem Grad der Verbindlichkeit gestuft gebildet. Diese weisen eine zunehmende Verbindlichkeit auf: Partnerwahl bei Übungen, Gestaltung des Klassenraumes, Ausflugsziele, Unterrichtsinhalte in Projekten sowie Klassenzusammensetzung. Zudem wurden vier unterschiedliche Entscheidungsfindungsmöglichkeiten entwickelt, die ebenfalls nach den Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte gestuft sind, dies sind „Schüler schlagen vor und entscheiden“, „Schüler schlagen vor, Lehrer entscheidet“, „Lehrer schlagen vor, Schüler entscheiden“ und „Lehrer entscheidet“. Die Lehrkräfte wurden gebeten anzugeben, wie die Entscheidungsfindung „in der Regel verläuft“. Die Ergebnisse sind in Tabelle 18 und Tabelle 19 abgebildet:

Tabelle 18: Schülermitbestimmung in Schule 2

	Schüler schlagen vor u. entscheiden	Schüler schlagen vor, Lehrer entscheidet	Lehrer schlägt vor, Schüler entscheiden	Lehrer entscheidet
Partnerübung	5	1	2	0
Klassenraum	4	1	2	0
Ausflüge	3	2	3	0
Inhalte	1	2	3	2
Klassenbildg.	0	0	0	9

Tabelle 19: Schülermitbestimmung in Schule 3

	Schüler schlagen vor u. entscheiden	Schüler schlagen vor, Lehrer entscheidet	Lehrer schlägt vor, Schüler entscheiden	Lehrer entscheidet
Partnerübung	3	3	3	0
Klassenraum	1	1	8	0
Ausflüge	3	2	4	1
Inhalte	1	0	7	2
Klassenbildg.	0	0	0	10

Deutlich wird, dass mit dem Grad der Verbindlichkeit der Entscheidungen, die Entscheidungsgewalt zunehmend in der Hand der Lehrkräfte liegt. Dies ist für beide Schulen nachzuweisen. Hervorzuheben ist der graduelle Unterschied zwischen beiden Schulen. In Schule 2 werden bei deutlich häufigeren – wenn auch eher unverbindlichen - Entscheidungssituationen die Schülerinnen und Schüler beteiligt, wie bei der Partnerwahl für Übungen, bei der Klassenraumgestaltung und bei Ausflugszielen. In Schule 3 ist selbst bei der Partnerwahl für Übungen keine deutliche Schülermitbestimmung möglich. Zudem liegt bei der Klassenraumgestaltung sowie bei den Unterrichtsinhalten die Vorschlagsgewalt deutlich in der Hand der Lehrkräfte.

Das gegenwärtige Ausmaß der Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerschaft wird in beiden Schulen auf annähernd der gesamten Notenskala von 1 bis 5 ausgedrückt. Insgesamt werden von jeweils drei Lehrkräften die beste (1) und die schlechteste Note (5) angegeben. Nur die Note 6 wird nicht gegeben. Im Mittelwert schätzen beide Schulen die Mitbestimmungsmöglichkeiten „befriedigend“ ein, wobei Schule 2 einen leicht besseren Mittelwert von 2,5 aufweist. In Schule 3 liegt dieser bei 2,9. Die Lehrkraft der Schule 1 entscheidet sich für die Note „gut“. Damit stellt sich insgesamt eine große Bandbreite der Einschätzung auch innerhalb der einzelnen Schulen dar.

Frage 28 erhebt die Zustimmung innerhalb einer 4er Skala zu spezifischen Aspekten zum Thema Mitbestimmung. Im Folgenden werden die Formulierungen im Wortlaut wiedergegeben:

- (28.1) Wenn man Schüler mitbestimmen lässt, zieht dies die Organisation eines Vorhabens unnötigerweise in die Länge.
- (28.2) Schülermitbestimmung ist mit sehr viel organisatorischem Aufwand für den Lehrer verbunden.
- (28.3) Schüler lernen durch Mitbestimmung. Sie müssen darum so häufig wie möglich entscheiden dürfen.
- (28.4) Um Entscheidungssituationen zu vereinfachen, sollten Schüler nur zwischen zwei Alternativen wählen können.
- (28.5) Je weitreichender die Folgen einer Entscheidungssituation sind, desto weniger kann man Schüler entscheiden lassen.
- (28.6) Je älter Schüler werden, desto mehr müssen Lehrer sie mitentscheiden lassen.
- (28.7) Es ist Ausdruck eines respektvollen Umgangs mit erwachsenen Schülern der Werkstufe, diese möglichst viel mitentscheiden zu lassen.

Einigkeit herrscht bei den Items 28.3, 28.6 sowie 28.7. Alle Lehrkräfte der drei Schulen sind sich einig, dass Mitbestimmung ein Lernprozess ist, von dem die Schüler profitieren, wenn sie häufig eingebunden werden (17 von 20)³⁵⁶. Zudem sehen alle Lehrkräfte die Notwendigkeit, mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler, diese verstärkt in Entscheidungsprozesse einzubinden (16 von 20)³⁵⁷, da dies ein Ausdruck eines respektvollen Verhaltens gegenüber erwachsenen Schülerinnen und Schülern darstellt (20 von 20)³⁵⁸.

Für die Einschätzung des organisatorischen Aufwandes der Schülermitbestimmung ergeben sich für die Schulen unterschiedliche Ergebnisse. Die Lehrkräfte der Schule 3 zeigen eine deutliche Ablehnung der Aussage, dass eine Schülermitbestimmung „die Organisation eines Vorhabens unnötigerweise in die Länge“ zieht (Frage 28.1) (6 von 10). Die Lehrkräfte der Schule 2 sehen dies nicht ganz so eindeutig. Hier äußerten nur zwei von ihnen eine ablehnende Haltung (2 von 9). Abermals sagen die Lehrkräfte der Schule 3, dass man Entscheidungsverläufe für Schülerinnen und Schüler nicht vereinfachen sollte, in dem man sie „nur zwischen zwei Alternativen wählen“ lässt (Frage 28.4) (5 von 10). Dies sehen die Lehrkräfte der Schule 2 jedoch als praktikable Lösung und stimmen der Aussage vier Mal „voll“ und drei Mal „eher“ zu. Ebenso äußern die Lehrkräfte der Schule 3 eindeutig, dass sie eine Schülermitbestimmung „mit sehr viel organisatorischem Aufwand für den Lehrer verbunden“ sehen (Frage 28.2) (7 von 10), dies wiederum sehen die Lehrkräfte der Schule 2 nicht so (3 von 9). Leicht mehr Lehrkräfte der Schule 3 sehen es zudem kritisch, die Schülerinnen und Schüler bei weitreichenden Entscheidungen einzubeziehen (6 von 10), in Schule 2 sehen dies vier von neun Lehrkräften.

Möglichkeiten zur Verbesserung der Mitbestimmungspraxis in den Schulen (Frage 29) sehen knapp weniger als die Hälfte der Lehrkräfte (9 von 20). Dabei machen deutlich mehr Lehrkräfte der Schule 3 Verbesserungsvorschläge (7 von 10) als die der Schule 2 (2 von 9). Sie machen insgesamt 10 inhaltliche Vorschläge

³⁵⁶ Davon neun Mal „stimme voll zu“ und acht Mal „stimme eher zu“

³⁵⁷ Davon sechs Mal „stimme voll zu“ und zehn Mal „stimme eher zu“

³⁵⁸ Davon elf Mal „stimme voll zu“ und neun Mal „stimme eher zu“

für die Bereiche Schulleben/Freizeitbereich, Gremienarbeit/Organisation sowie für didaktische Inhalte (s. Tabelle 20).

Die Vorschläge decken eher unverbindliche Mitbestimmungsbereiche wie Freizeitgestaltung und Schulleben ab. Hoch verbindliche Mitbestimmungsbereiche wie Klassenbildung oder individuelle Förderpläne werden etwas seltener genannt. Insgesamt werden aus Schule 3 deutlich mehr Verbesserungsvorschläge gemacht, diese Schule weist im Ergebnis insgesamt jedoch auch deutlich weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler auf. Deutlich wird, dass insbesondere die Einrichtung einer Schülervertretung als sinnvoll erachtet wird sowie eine Ausweitung der Kompetenzen einer Schülervertretung.

Tabelle 20: Verbesserungsmöglichkeiten für Schülermitbestimmung in Schule

Mitbestimmungsbereich	Ankerbeispiele mit Anzahl der Nennungen
Schulleben, Freizeitbereich	(1)* „Feste, Schüler-Café, Filmtage“ (L13)
Gremienarbeit	(3) Schülerrat, SV, Schülermitverwaltung (1) „Die SV sollte mehr Kompetenzen in den Bereichen Schulhofgestaltung, Freizeitbereich erhalten.“ (L8) (1) „SV in Schulkonferenz“ (L11)
Organisation	(1) „Klassenbildung“ (L3)
Didaktische Inhalte	(2) „Unterrichtsvorhaben und Themen“ (L14) (1) „individuelle Zielvereinbarungen für [...] Bildungsinhalte und Verhaltensweisen“ (L18)

* Die Zahl in der runden Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Die Teilfragen 25.3-5 stellen drei weitere didaktische Wahlmöglichkeiten für Werkstufenschülerinnen und -schüler zur Einschätzung, die eine stufenbezogene Organisation notwendig machen würden. Als hypothetische Wahlmöglichkeiten wurden folgende drei Beispiele zur Einschätzung gegeben: thematische Studienfahrten statt Klassenfahrten, die Möglichkeit zur Abwahl des Lese- oder Mathematikurses sowie die Möglichkeit zur Wahl von anderen Pflichtkursen, um eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen zu können.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte bevorzugt für die Werkstufe Klassenfahrten gegenüber thematischen Studienfahrten (15 von 20). Auch würde die Mehrheit eine Abwahl des Lese- oder Mathematikurses nicht erlauben (16 von 20). Wahlpflichtkurse werden nicht deutlich aber eher begrüßt (14 von 20, davon zehn Mal „stimme eher zu“). Die ablehnenden Haltungen sind deutlicher in Schule 2 nachzuweisen. Hier stehen alle neun Lehrkräfte den „Studienfahrten statt Klassenfahrten“ sowie der „Abwahl des Lese- und Mathematikurses“ negativ gegenüber, wobei dies jeweils sechs bzw. sieben Lehrkräfte deutlich mit einem „stimme nicht zu“ ausdrücken. Die Einrichtung von Pflichtkursen wird ebenfalls mehrheitlich negativ gesehen, jedoch nicht mehr mit einer so klaren Tendenz (5 zu 4). Immerhin jeweils zwei Lehrkräfte können sich die Einrichtung von Wahlpflichtkursen gut oder sehr gut vorstellen. In Schule 3 wird die Abwahl des Lese- oder Mathematikurses mehrheitlich negativ gesehen (7:3), die Entscheidung zwischen Studien- oder Klassenfahrt hält sich die Waage (5:5) und die Wahlpflichtkurse werden deutlich positiv gesehen (9:1). Die Lehrkraft der Schule 1 steht den Studienfahrten eher negativ, der Abwahl des Lese- oder Mathematikurses sowie den Wahlpflichtkursen eher positiv gegenüber.

Zusammenfassung

Das Antwortverhalten zur Schülermitbestimmung weist eine große Bandbreite innerhalb der Schulen und

zwischen ihnen auf. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht konzeptionell durch eine schulorganisatorische Gestaltung der Werkstufe ermöglicht werden, sondern in die Hand der jeweiligen Lehrkräfte gelegt werden. Diese setzen Mit- und Selbstbestimmung dann auf Grundlage ihrer individuellen Ansprüche und Möglichkeiten um. Insgesamt liegt die Entscheidungsgewalt mit zunehmender Verbildlichkeit der Entscheidung in der Hand der Lehrkräfte. In Schule 3 werden den Schülerinnen und Schüler sogar bei recht unverbindlichen Entscheidungssituationen keine Mit- oder Selbstbestimmungsmöglichkeit geboten. Darüber hinaus wird in beiden Schulen eine am Klassenlehrerprinzip orientierte schulische Bildungsorganisation bevorzugt, die Studienfahrten und die Ermöglichung von Wahlpflichtkursen ausschließt.

3.3.2 Interpretation der Ergebnisse von Untersuchungszeitpunkt 1

3.3.2.1 Interpretation der Ergebnisse der Schülerbefragung

Annähernd alle befragten Werkstufenschülerinnen und -schüler mit geistiger Behinderung der vorliegenden Studie nehmen sich als vollwertige Erwachsene wahr, sie äußern von sich in ihrem individuellen Erwachsensein ein positives Selbstbild. Diese Ergebnisse unterstreichen Befunde anderer Studien, die von positiven Selbstbildern von Menschen mit geistiger Behinderung berichten (Julius 2000; Schuppener 2005; Wendeler & Godde 1989). Wichtigste Kriterien für das subjektive Empfinden von Erwachsensein der Werkstufenschülerinnen und -schüler sind ihr körperliches Wachstum und ihre körperliche Reife, ihre Rechte im Konsum- und Freizeitbereich, ihre Volljährigkeit, Selbstbestimmung sowie ihr mündiges Verhalten. Im Rahmen eines ‚vernünftigen‘ und ‚verantwortlichen‘ Verhaltens wurde insbesondere die Hilfsbereitschaft genannt. Damit rekurren die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung auf gesellschaftlich übliche Definitionen von Erwachsensein (Suess-Hoyningen 1992). Die Tatsache, dass ihnen bekannte Statussymbole wie der Führerschein vorenthalten sind und sie für bestimmte Handlungsoptionen Unterstützung benötigen, zerstört nicht ihre Selbstwahrnehmung als vollwertige erwachsene Person. Sie erkennen damit sehr wohl Einschränkungen in ihrem Erwachsensein, die sie jedoch akzeptierend und bejahend in ihre erwachsende Identität integrieren. Julius (2000, 192) ermittelte ein Selbstkonzept der Normalität, in dem sich Menschen mit geistiger Behinderung als normale und vollwertige Gesellschaftsmitglieder ansehen, eventuell mit kleineren Einschränkungen (s. auch Goffman 1994, 136). Dies erkennen Autoren als enorm bedeutsam für Menschen mit geistiger Behinderung. Schuppener (2005, 176) nennt als Ziel sonderpädagogischer Forschung, die Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen mit geistiger Behinderung sensibel aufzudecken, um ihnen im Rahmen einer gesamtgesellschaftlich entworfenen Normalität die Möglichkeit zu bieten, „*sie selbst sein zu dürfen*“ (Hervorheb. im Original).

Erwachsene Schülerinnen und Schüler mit einem leichten Behinderungsgrad und sog. Grenzgänger-Schüler erkennen ihre Leistungsdefizite insbesondere in den Kulturtechniken. Sie hadern jedoch über die gesamte Schulzeit mit der Zuweisung zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und erhoffen, mit Schulaustritt diesem Stigma zu entkommen (Wocken 1983; s. auch Franz 2008; Theunissen & Plaute 1999). Schon während der Schulzeit versuchen sie, diskreditierbare Stigmata zu vermeiden (Franz 2008). Sie fahren im ÖPNV mit dem Schülerticket und nicht mit ihrem Behindertenausweis, sie verleugnen ihre Schulform und zeigen sich in der Öffentlichkeit nicht gerne in gemeinsamen Schülergruppen. Eine Mutter berichtet, dass ihr Sohn nicht gerne auf betreute Ferienfreizeiten fährt, weil er „nicht mit einer Behindertengruppe zusammen auftreten“ (E4, 8) will. Diese jungen Erwachsenen sträuben sich vehement gegen die WfbM. Dies konnte auch Franz (2008, 176) beobachten. Sie streben eigenständige Wohnformen an. Insbesondere die geringe Entlohnung der Arbeit in der WfbM sehen sie als Hemmschuh zur Verwirklichung einer eigenständigen Wohnung oder eines Führerscheins, die sie als relevante Statussymbole ansehen. Sie erhoffen

eine angemessen entlohnte Arbeit, welche die Möglichkeit zur Umsetzung eines von staatlichen Geldern unabhängigen Lebens ermöglicht. Die Beobachtung, dass die geringe Entlohnung in der WfbM von jungen Menschen mit leichtem Behinderungsgrad erkannt und kritisiert wird, deckt sich mit vielen Studien (z.B. Hofmann, Kunisch & Stadler 1996, 33; Wacker et al. 1998, 240). In der vorliegenden Studie erhoffen sich die jungen Erwachsenen einen Verdienst, der sie im Erwachsenenalter unabhängig von Entscheidungen des Versorgungsstaates macht. Von der Schule erhalten sie eine einspurige Berufsvorbereitung und damit wenig Hilfestellung. Ohne echte Alternativen zur WfbM entwickeln sie unrealistische Berufsvorstellungen. In der vorliegenden Studie konnte ermittelt werden, dass sich die jungen Erwachsenen insbesondere dieser Schülergruppe selbst nicht als behindert wahrnehmen, da sie mobil und selbständig sind sowie die Kulturtechniken oftmals in einem ausreichenden Grad beherrschen. Zwar geben sie allgemeine Schwierigkeiten beim Lernen an, doch fühlen sie sich deswegen nicht als behindert. Dieses Ergebnis wird durch Beobachtungen von Franz (2008, 166f) gestützt. Zudem gehörten sie im Bezugsgruppenvergleich über die gesamte Schulzeit zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schüler. Sie trauen sich eine selbständige Wohnungsführung selbstredend zu. Wocken (1983, 471) schreibt der schulischen Separierung eine Mitschuld für die Ausbildung unrealistischer Selbsteinschätzungen zu:

„Aufgrund der schulischen Separierung verfangen sich bei Sonderschülern die sozialen Vergleichsprozesse im alltäglichen Erfahrungsraum der Sonderschule; sie benutzen die nahe schulische Lerngruppe und nicht das imaginäre Spektrum eines Altersjahrganges als Bezugspunkt selbstbezogener Gedanken, Gefühle und Wertungen.“

Für diese Schülerschaft kann in der vorliegenden Studie damit ein positives „Privates Selbst“ (Frey 1983, 48) und ein negatives „Soziales Selbst“ (ebd., 47) bezüglich ihres Erwachsenseins nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse gleichen Befunden aus Studien von Frey (1983) und Wocken (1983). Die Autoren konnten für straffällige Jugendliche, Hauptschüler sowie Sonderschüler der Förderschule Lernen nachweisen, dass diese die negative soziale Zuschreibung ihres Status als straffällig oder leistungsschwach sehr wohl erkennen, jedoch ihr ‚Privates Selbst‘ davor zu schützen wissen. Die Entlassung aus der Schule und damit der Bruch in der Institutionenkette ermöglicht für diese Schülerschaft für den Ausbau ihrer erwachsenen Identität die Chance, einen neuen Weg einzuschlagen und der üblichen institutionellen Übergangslogik („Werkstatt-Automatismus“ Schumann 2009) zu entkommen.

Ein Achtel der volljährigen Schülerschaft benennt ihr Statusgefühl als „feeling in-between“ (Arnett 2004, 8). Sie beantworten die Frage nach ihrem individuellen Erwachsenenstatus mit Äußerungen in der Kategorie ‚teils / teils, mal so / mal so‘. Damit antworten sie gleichermaßen wie junge Erwachsene in Arnetts (2006a, 11) Untersuchung aus den USA, die nach ihrem Erwachsenenstatus befragt äußern: „in some ways yes, in some ways no“. Mehr als die Hälfte ist interessiert an generationentypischen Themen und hat generationstypische Sorgen, Ängste, Probleme, Wünsche und Träume (Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, 392).

Die vorliegenden Befunde bestätigen so die Einschätzung von Bierne-Smith, Ittenbach & Patton (1998, 392), welche die Autoren für amerikanische junge Erwachsene mit geistiger Behinderung aufgestellt haben:

„Young adults with mental retardation share the same concerns about the adult world as young adults without mental retardation.“

Die jungen Erwachsenen haben Angst vor Kriminalität, Konflikten, Einsamkeit oder einem unattraktiven Job. Sie wünschen sich privates Glück, Zufriedenheit, Gesundheit und Spaß aber auch Frieden auf der Welt. Eine feste Partnerschaft ist ebenso ein Zukunftsziel wie ein guter Job, eine schöne Wohnung sowie die Ausübung neuer Hobbies. Damit spiegelt die jungen Erwachsenen mit Behinderung das Lebensgefühl ihrer Generation (Brooks 2007; Galston 2008; Hurrelmann 2004, 9, 39; Rötzer 2011; Schelsky 1975, 51).

Unabhängig vom Behinderungsgrad streben annähernd alle Schülerinnen und Schüler ein selbständiges Leben in einer Wohnform ihrer Wahl, die Aufnahme einer Arbeit sowie eine erfüllte Partnerschaft an. Ebenso nennen die jungen Erwachsenen eine angestrebte Erhöhung der individuellen Mobilität sowie ein erweitertes Freizeitverhalten. Damit streben sie die gesellschaftlich üblichen Rollen für Erwachsene an (Hurrelmann 2004, 34f). Lediglich die Rolle als politischer Bürger wird unzureichend in die Zukunftsplanungen der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung aufgenommen. Für alle von ihnen ist das Erwachsenenalter emotional positiv besetzt, sie freuen sich darauf, neue Handlungsoptionen wahrzunehmen und neue gesellschaftliche Rollen auszufüllen. Den vermehrten Rechten im Freizeit- und Konsumbereich fiebern sie regelrecht entgegen. Die von den jungen Erwachsenen formulierten Lebensentwürfe orientieren sich an üblichen Lebensentwürfen für die Lebensphase des frühen Erwachsenenalters (ebd.).

Dabei orientieren sie ihre Zukunftsplanungen an Vorbildern. Jungen Frauen äußern familiäre Vorbilder für das Erwachsensein, wie die Cousine, die sich ‚schminkt‘ und in einer ‚eigenen Wohnung‘ wohnt. Junge Männer eifern ihren älteren Geschwistern nach oder äußern mediale Vorbilder aus Film- und Musikbranche. Die Orientierung an familiären Vorbildern konnte in der vorliegenden Studie stärker für die jungen Frauen nachgewiesen werden. Damit kann Geschwistern eine wichtige Rolle im Prozess des Erwachsenwerdens zugesprochen werden. Sie können als Orientierungsfolien, als Motivatoren und Begleiter wirken. Auch Schultz (2011, 246f) fand in ihrer aktuellen Studie heraus, dass Geschwistern eine bisher nicht untersuchte hilfreiche Rolle im Ablösungsprozess vom Elternhaus zugeschrieben werden muss. Hierzu fehlen weitergehende Studien. Schultz (2011, 246f) fordert in zukünftigen Forschungen, diese Bezugsgruppe von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen, was neben dem Ablösungsprozess vom Elternhaus gleichermaßen für den Prozess des Erwachsenwerdens eingefordert werden muss.

Die befragte Schülerschaft strebt damit insgesamt eine gesellschaftlich erwünschte qualitative und quantitative Weiterentwicklung in den Bereichen Arbeit, Wohnen, Freizeit, Partnerschaft sowie Mobilität an. Deutlich wird, dass sie ein Bestandteil der erwachsenen Gesellschaft sein möchten und dass sie sich mit ihren individuellen Ressourcen aktiv einbringen möchten (Franz 2008, 176).

Bezüglich der Zukunftswünsche wurden geschlechterspezifische Schwerpunkte festgestellt. Junge Männer nennen eher berufliche Ziele sowie Ziele bezüglich der Erhöhung der Mobilität. Junge Frauen wünschen sich eher eine eigene Wohnung. Ehe und Kinder sind formulierte Zukunftsziele der männlichen Interviewteilnehmer, eine feste Partnerschaft hingegen formulieren eher weibliche Interviewteilerinnen. Damit werden auf den ersten Blick geschlechterstereotype Lebensziele geäußert (Friske 1996, 236). Die Einschätzung, einen eigenen Kinderwunsch umsetzen zu können, wird jedoch eher von Schülern als von Schülerinnen genannt. Dieser Umstand kann darin begründet sein, dass einige der jungen Frauen körperliche Beschwerden oder Krankheiten angeben, die einer Umsetzung entgegenstehen. Auch sagen einige junge Schülerinnen und Schüler, dass ihre Eltern ihnen dies verbieten.

Von knapp einem Drittel der jungen Erwachsenen werden unrealistische Zukunftsziele formuliert. Dies ist insbesondere für die Bereiche Beruf und Ehe/Kinderwunsch nachzuweisen. In dieser Gruppe sind vorrangig junge Erwachsene mit leichtem und schwerem Behinderungsgrad, junge Frauen und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. Als Ergebnis der vorliegenden Studie gilt zudem, dass die Besuchsdauer keinen Einfluss auf die Ausbildung realistischer Zukunftsplanungen hat. Damit wird zum einen eine mangelhafte Berufsbildung sowie Sexualerziehung belegt. Zum anderen wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen mit ihren Zukunftswünschen alleine stehen. Gespräche über ihre Zukunftswünsche finden offenbar nicht statt oder nicht so, dass sie in realistische Ziel umgewandelt werden konnten. Wünsche der Schülerinnen und Schüler für ihre berufliche und familiäre Zukunft sollten grundsätzlich ernst genommen werden, obschon es

gleichzeitig einer Prüfung der Ziele bedarf. Dies kann und sollte auch im Rahmen der schulischen Bildung erfolgen:

„Jeder Lebensentwurf hat seine subjektive Bedeutsamkeit und Berechtigung für den jeweiligen jungen Menschen und hat damit für die Schule didaktische Relevanz. Zukunftswünsche und -vorstellungen der Schüler(innen) müssen daher in jedem Fall ernst genommen werden. Sie bedürfen einer sensiblen Betrachtung und Behandlung im Rahmen partnerschaftlicher Gespräche und praktischer Erprobungen.“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 6)

Die Schülerinnen und Schüler über ihrer realen Möglichkeiten in allen Lebensbereichen in gänzlicher Breite aufzuklären und gleichzeitig individuelle Ziele ernsthaft zu überprüfen, muss vordringliches Ziel der allgemeinen Bildung der jungen Erwachsenen sein. Methodische Hilfe bietet hier die Persönliche Zukunftsplanung von Doose (2011; van Kan & Doose 1999), die beispielsweise in Vorschlägen zur Neuausrichtung der Werkstufenarbeit in Rheinland-Pfalz schon aufgenommen wurden (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2003, 26f).

Insgesamt sehen die jungen Erwachsenen eine erwachsenengerechte Behandlung ihnen gegenüber umgesetzt. Sie erfahren nur vereinzelt infantilisierenden Verhaltensweisen durch andere, wie beispielsweise ‚Backen kneifen‘. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler wünscht sich schlicht, als Erwachsene, ‚normal‘ und ‚freundlich‘ behandelt zu werden. Ebenfalls die Hälfte der Schülerinnen und Schüler wünscht sich deutlich ebenbürtiges Verhalten wie es unter Erwachsenen üblich ist. Sie betonten, ‚nicht wie ein Kleinkind‘ behandelt werden zu wollen. Erwünscht sind kommunikative Verhaltensformen, die eine gleichberechtigte und offene Kommunikation darstellen. Die jungen Erwachsenen nehmen sich zumeist nicht als ‚ewige‘ oder ‚große Kinder‘ wahr. Innerhalb ihrer Familien erfahren sie eine altersangemessene Behandlung. Neben erhöhten selbstbestimmten Handlungsoptionen wird das veränderte kommunikative Verhalten der Eltern durch ihre erwachsenen Kinder hervorgehoben. Sie nehmen deutlich wahr, dass ihre Eltern sie verändert behandeln wie beispielsweise ‚die fragen mich so höflich‘. Zudem wird davon berichtet, dass sich Eltern und Kinder miteinander besprechen und ‚vernünftig‘ miteinander reden. Derartige Absprachen konnte bezüglich der Zubett-Geh-Zeit sowie Alkoholkonsum nachgewiesen werden. Eine verstärkte Einbindung in die Pflichten der gemeinsamen Haushaltsführung erfolgt selten. Zudem konnte in der vorliegenden Studie insbesondere für junge Frauen nachgewiesen werden, dass sich diese innerhalb ihrer Familien weniger erwachsen fühlen als beispielsweise innerhalb ihres Freundeskreises. Damit kann für das statusangemessene Verhalten innerhalb der Familien eine Geschlechterkomponente belegt werden. Im Bezugsgruppenvergleich zwischen Lehrkräften und Eltern wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler selbst kleine Veränderungen in der Kommunikation, beispielsweise das Gefragt-werden, durch ihre Eltern wahrnehmen. Für die Bezugsgruppe der Lehrkräfte wurde bezüglich der Kommunikation keine Veränderung genannt. Im Gegenteil, ein Viertel der Schülerschaft sagt, dass die Lehrkräfte sie, seit sie erwachsen sind, ‚genau wie früher‘ behandeln. Gleichwohl wird die Behandlung einmütig als positiv dargestellt. Zudem wird die erhöhte Selbständigkeit in häuslichen Bezügen mehrfach genannt, eine erhöhte Selbständigkeit für die Schule wird lediglich einmal genannt.

Damit wurde das „vermutete Fremdbild“ (Cloerkes 2007, 182) oder die „wahrgenommene Außenperspektive“ (Frey & Haußer 1987a, 18) mit folgenden Leitfragen erhoben: „Wie sehen mich die anderen? Welchen sozialen Status ordnen sie mir zu? Was erwarten sie von mir?“ (Frey 1983, 47). Nach Ergebnissen der vorliegenden Studie sehen die jungen Erwachsenen sich von ihren Eltern als erwachsen anerkannt und berichten von altersgerechtem Verhalten. Dies berichten sie nicht von ihren Lehrkräften. Sie werden in der Werkstufe zwar weiterhin ‚gut‘ und ‚freundlich‘ behandelt, aber nicht erwachsen. Damit kommen Eltern ihrer Erziehungsaufgabe gegenüber ihren erwachsenen Kindern altersangemessen nach. Sie arbeiten darauf zu, „schon auf der kommunikativ-interaktionalen Ebene symmetrische Strukturen herzustellen“ (Mühl 1994a, 23; s.

auch Hahn 1994, 91f; Mittler 1995, 9f) und gestalten damit die Beziehung zu ihren erwachsenen Söhnen und Töchtern neu und gleichberechtigter (Schultz 2011, 240f). Die Lehrkräfte hingegen werden „der Erwachsenenpädagogik als Prinzip“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1990, 30f) der Bildung in der Werkstufe in keinster Weise gerecht.

Die Aufnahme einer Berufstätigkeit ist für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung das markanteste Kriterium, das ihr Erwachsensein ausmacht. Das Thema Arbeit nimmt in der Zukunftsplanung der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert ein. Arbeiten zu gehen ist die häufigste erwünschte Handlungsoption für die Zukunft. Damit bestätigt sich auch für diese Zielgruppe die enorme Bedeutung einer sinnstiftenden Arbeit (Jacobs 2003).

Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Behinderungsgrad freuen sich auf ihre Arbeit in der WfbM, die ihnen Beschäftigung, Anerkennung, Sozialkontakte sowie Arbeitslohn bietet. Gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler möchte gerne und ausschließlich in der WfbM arbeiten, aufgrund der Arbeitsplatzsicherheit sowie der entschärften Arbeitsbedingungen. Die meisten von ihnen nennen als Berufsziele die spezifischen Arbeitsbereiche der WfbM. Neun Schülerinnen und Schüler nennen die Werkstatt als optionalen Arbeitsplatz, wenn sie andere Ziele nicht erreichen können. Damit erfüllt die WfbM für diese Schülerklientel ein Grundbedürfnis des Menschen, zu dem das Erlernen und Ausüben einer angemessenen Berufsarbeit gehört (Speck 1999, 344). Die WfbM gilt für die jungen Erwachsenen als ein Ort für die Entfaltung der Persönlichkeit, ein Ort zum Arbeiten, ein Ort zwischenmenschlicher Begegnung und ein Ort zu leben (ebd., 345ff). Grenzgänger-Schüler hingegen sträuben sich gegen die WfbM, wie im oberen Abschnitt beschrieben.

In nur einer Nennung wird die WfbM als Sprungbrett zu einem Arbeitsplatz außerhalb der WfbM genannt, Qualifizierungsmöglichkeiten innerhalb der Werkstatt sind dem Gros der Schülerinnen und Schüler damit nicht bekannt. Schulabgängerinnen und Schülerabgänger der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung äußern oftmals bezüglich ihrer Berufsperspektive eine „keine-Wahl-Prognose“ (Lindmeier & Oschmann 1999, 348). Diese trifft für die untersuchte Gruppe nicht zu. Der Wunsch, außerhalb der WfbM zu arbeiten wird insbesondere von Grenzgänger-Schülern genannt, wobei den jungen Erwachsenen jedoch die Qualifizierungswege unklar sind. Infolgedessen formulieren sie unrealistische Berufsziele. Die Berufswünsche außerhalb der Werkstatt beziehen sich auf Ausbildungsberufe. Dabei ist die Auswahl der Berufe geschlechtsspezifisch aufgeteilt, junge Männer nennen eher technische und kaufmännische Berufe, jungen Frauen nennen vorrangig Berufe im sozialen oder im Dienstleistungsbereich. Sie folgen mit ihren Wünschen sowohl familiären Vorbildern als auch allgemeinen Tendenzen in der Berufswelt (Statistisches Bundesamt 2011a; 2011b).

Annähernd alle Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe sehen ihre Fähigkeiten für eine Ausbildung im gewünschten Ausbildungsberuf als gegeben. Das Befragungsergebnis zeigt, dass es mit zunehmender Schulungsdauer in der Werkstufe nicht zu einer Ausbildung realistischer Berufsziele kommt. In den Antworten der befragten Schülerinnen und Schülern wurde deutlich, dass sie sehr wohl differenzierte berufliche Tätigkeiten zum Beispiel für die WfbM kennen, dieses Wissen ist für die Ausbildungsberufe nicht bekannt. Daraus ist zu schließen, dass keine umfassende schulische Berufsorientierung erfolgt. Tätigkeiten, die von der Zielgruppe der vorliegenden Studie auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durchgeführt werden können, werden in der Regel als Helfertätigkeiten bezeichnet, wie Fertigungshelfer, Helfer im Gartenbau, im Verkauf, im Haus- und Pflegedienst oder Hilfskraft, Gehilfe, Gehilfin im Gastgewerbe u.v.m. (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999a; Schabmann & Klicpera 1997). Diese Formulierungen finden sich in keiner Schüleräußerung wieder, wohl aber spezifische Begriffe aus dem Werkstattbereich. Damit kann davon ausgegangen werden, dass dieses Thema nicht Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung war. Dies stellt ein großes

Desiderat der schulischen Bildung dar und schränkt gemäß Thümmel (2001, 449) die Handlungskompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der Förderschüler massiv ein. Eine sachliche Aufklärung über realistische Möglichkeiten von Förderschülern auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt im Rahmen von z.B. Helferberufen oder Helfertätigkeiten ist Aufgabe von Schule.

In Schülergruppe, die eine Berufstätigkeit außerhalb der WfbM anstreben, sind mehr junge Frauen, mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie leichter Behinderung vertreten. Dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einer leichten geistigen Behinderung diese beruflichen Perspektive entwickeln scheint nicht ungewöhnlich (Wocken 1983, 471). Ihre Vergleichsgruppe ist die Klasse, in der sie nicht selten als die „fitten“³⁵⁹ Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden und als „Ko-Lehrer“³⁶⁰ bei der Betreuung von schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler Unterstützung leisten. Ihnen fehlt der Vergleich zur Kohorte (ebd.). Damit streben sie Lebensentwürfe an, die durch soziale Interaktion und Vergleichsprozesse eine Normalisierung erlauben. Bei der Suche nach einer beruflichen Rollenidentität orientieren sie sich an Nicht-Behinderten, um durch eine gesellschaftlich anerkannte Lebensplanung eine Selbstwerterhöhung aus der Umwelt zu erfahren (Hofmann, Kunisch & Stadler 1996, 37). Die berufliche Orientierung spielt dabei eine große Rolle. Die erhöhte Präsenz von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in dieser Gruppe kann in kulturell bedingten Unterschieden in der Sichtweise von Behinderung liegen. Dies bestätigt Hohmeier (1996, 245f), der ausführt, dass ausländische Familien Behinderung eher als Krankheit ansehen oder die Behinderung leugnen. Hierbei wird eine Lernbehinderung noch seltener wahrgenommen als eine geistige Behinderung (Hohmeier 2000, 244). Diese familiäre Haltung kann von den jungen Migrantinnen übernommen worden sein, so dass sie eine berufliche Tätigkeit außerhalb der WfbM anstreben. Die erhöhte Präsenz von jungen Frauen in dieser Gruppe könnte ein Ausdruck dafür sein, dass die Arbeitsbereiche in der WfbM für das Interesse der jungen Mädchen nur eingeschränkte Möglichkeiten bieten.

Als Entscheider über die individuelle Berufswahl nennen die jungen Erwachsenen allen voran ihre Eltern. Seltener genannt werden die Schüler selbst oder ein Gremium aus Eltern, Lehrkräften und Arbeitsamt. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem schweren Behinderungsgrad sehen keine Mit- oder gar Selbstbestimmungsmöglichkeiten für ihre berufliche Zukunft. Nur jeweils ein geringer Anteil von unter einem Achtel der Schülerinnen und Schüler sieht eine Selbstbestimmungs- oder Mitbestimmungsmöglichkeit bei der Berufswahl. Hier wird eklatant deutlich, welchen Einschnitt es in die Biographie eines Menschen mit Behinderung bedeutet, wenn er nach dem Besuch der allgemeinen Schule keine Wahlalternativen zum Arbeitsplatz in der WfbM erfährt. Diese Einschätzung bestätigt auch die Projektgruppe „Gemeinsam Lernen im Schnittfeld Schule und Beruf“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999a, 12).

Gut ein Achtel der Schülerinnen und Schüler äußert ihre Abneigung gegenüber der WfbM und liefert als Begründung das nicht-erwünschte Zusammensein mit Menschen mit schweren Behinderungen. Autoren sehen in derartigen abwertenden Äußerungen gegenüber schwerer behinderten Menschen eine Aufwertung der eigenen Identität, die einem Frustrationsabbau diene (Hofmann, Kunisch & Stadler 1996, 35; Julius 2000, 190; Wendeler & Godde 1989, 314). Denkbar wäre auch eine Erklärung als Einstellungsdisposition gegenüber Menschen mit Behinderungen. Einstellungsforschungen bei Schülerinnen und Schüler gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern mit Behinderungen sind mannigfaltig vorhanden und wurden in der Diskussion über integrative Beschulung herangezogen (z.B. Horne 1985). Der Qualität der Kontakte für eine positi-

³⁵⁹ In Anlehnung an die Formulierung „die ‚fitten‘ unter den Werkstattangehörigen“ aus Hofmann, Kunisch & Stadler (1996, 28)

³⁶⁰ In Anlehnung an die Formulierung „Ko-Gruppenleiter“ aus Bundesvereinigung Lebenshilfe (1999a, 13)

ve Einstellungsausbildung wurde dabei eine hohe Bedeutung beigemessen (Cloerkes 1982). Der Tatbestand der offenen Abneigung gegenüber Menschen mit Behinderungen wird in Untersuchungen belegt. In einer neueren Untersuchung zeigt Klauß (1996), dass sich die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen in den letzten 20 bis 30 Jahren nicht wesentlich verändert haben. Er formuliert hier drei Qualitäten: Offene Ablehnung, gleichgültige Toleranz und aktives Interesse, wobei eine Abnahme der offenen Ablehnung zugunsten einer distanzierten Toleranz durch die veränderten Bedingungen in der Bildung und Betreuung erreicht wurde (ebd., 62). Auch Markowetz (2010, 280) zeigt als ein Ergebnis von Langzeitintegration, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zwar akzeptiert sind, jedoch keine wirklichen Freundschaften zu Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen geschlossen haben.

Mit Blick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft von Klassen an Förderschulen Geistige Entwicklung können wir von der maximalen Bandbreite an individueller Kompetenzausstattung sprechen, womit man von einem integrativen Setting sprechen kann. Eine im Rahmen dieses integrativen Settings angenommene automatische Ausbildung von durchweg positiven Einstellungen gegenüber schwerstbehinderten Mitschülerinnen und Mitschülern, kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht per se als gegeben angesehen werden. Neben der ermittelten offenen Ablehnung von schwerbehinderter Mitschülerinnen und Mitschüler durch Schülerinnen und Schüler mit leichter geistiger Behinderung, zeigte sich bei der Zuschreibung des Erwachsenenstatus gegenüber schwerbehinderten Mitschülern eine große Unsicherheit. Einige sprachen ihren schwerbehinderten Mitschülern den Erwachsenenstatus gänzlich ab. In einer Untersuchung zum Leben im Heim stellen Wacker et al. (1998, 303) ebenfalls ablehnende Haltungen von Bewohnern gegenüber schwerer behinderten Mitbewohnern fest, zu denen vor allem Gruppenmitglieder mit Verhaltensbesonderheiten gezählt werden. Die Ablehnung wird begründet mit einer schwierigen Integration in den Gruppenalltag, mit Ängsten gegenüber nicht verständlichen Verhaltensweisen, zum Teil aber auch unmittelbaren Gewalterfahrungen durch aggressive Handlungen (ebd.). Auch Fröhlich (2010, 14) konstatiert negative Einstellungen gegenüber schwerstbehinderten Menschen und fordert:

„Ich rufe aber auch diejenigen Menschen mit Behinderung, die sich artikulieren können, die ihre Interessen vertreten können, dazu auf, die Gruppe der schwerstbehinderten Menschen nicht zu ignorieren, sich nicht von ihr zu distanzieren, sondern sie mit ihren ganz eigenen Bedürfnissen respektvoll ernstzunehmen und damit auch für Inklusion in Integrität zu sorgen.“

Damit bekommt die Ausbildung respektvoller Einstellungen gegenüber schwerbehinderten Mitschülerinnen und Mitschülern eine didaktische Relevanz.

Fast alle Schülerinnen und Schüler äußern, später nicht mehr im Elternhaus leben zu wollen. Hervorzuheben ist, dass dies ebenso fast alle Schülerinnen und Schüler mit schwerem Behinderungsgrad geäußert haben. Von jeweils der Hälfte wird das Zusammenleben mit der/m festen Partner/in oder eine Wohngemeinschaft gewünscht, ein knappes Sechstel nennt selbständiges Wohnen als Zukunftsziel. Lediglich drei von ihnen nennen das Zusammenleben mit ihren Eltern als Zukunftswunsch. Für ein selbständiges Leben in einer ‚schönen WG‘ oder einer eigenen Wohnung sehen sich die jungen Menschen gewappnet, sie können ein bisschen kochen, aufräumen und putzen und fordern ansonsten Hilfe ein. Sie freuen sich auf den Auszug in eine ‚WG‘ und sparen beispielsweise schon für ‚ihr neues Zimmer‘. Auch die überwiegende Zahl der jungen Menschen mit schwerer Behinderung äußert den Wunsch, später außerhalb des Elternhauses zu wohnen. Für die jungen Erwachsene ist das Thema Wohnen damit nicht annähernd so sorgenbehaftet wie für ihre Eltern (s. Abschnitt 3.3.1.2.1.3).

Einige junge Erwachsene haben einen festen Partner oder eine feste Partnerin, jedoch ist es ihnen oft nur in der Schule und zwar ‚in der Pause‘ möglich, diese Partnerschaft zu pflegen. Wenige berichten davon, dass

ihre Eltern ihnen bei der Pflege einer Partnerschaft organisatorische Hilfe leisten. Damit gilt Schule als Ort zur Ermöglichung „unvoreingenommener Partnerschaft“ (Hähner 2003, 212). Deutlich mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen erhoffen sich eine Liebesbeziehung. Sie äußern einen durchweg respektvollen Umgang mit dem anderen Geschlecht. Mehr als die Hälfte von ihnen äußert einen Kinderwunsch. Geäußerte Gründe für einen Kinderwunsch können als der Wunsch nach biographischer und familiärer Normalität interpretiert werden (Hofmann, Kunisch & Stadler 1996, 37; s. auch Friske 1996). So formuliert ein junger Mann den Kinderwunsch als Ziel seines Lebensverlaufs, sobald er eine eigene Wohnung bezogen hat: ‚Ein Kind gehört dann dazu.‘ Die jungen Erwachsenen sehen ihre Kompetenzen für eine Kindererziehung als gegeben an. Nur gut ein Viertel der jungen Erwachsenen ist umfassend über Verhütungsmethoden aufgeklärt. Damit zeigt sich insgesamt eine mangelhafte Sexualaufklärung der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung (Adam 2004, 1; Stöppler 2004b, 3; Walter 1997, 244). Fachleute fordern für die Förderschule Geistige Entwicklung eine umfassende Sexualaufklärung, die auch Themen wie Aids, Sterilisation und Kinderwunsch behandelt (ebd.). Von einer Tabuisierung des Themas Kinderwunsch abgeraten (Albeke 2004, 25). Zudem ist eine mangelhafte Sexualaufklärung angesichts nachgewiesener hoher Missbrauchsraten besonders für junge Frauen in Heimeinrichtungen ein unverantwortliches Desiderat (Mattke 2012; Universität Bielefeld 2012).

Die Erweiterung von Handlungsoptionen im Konsum- und Freizeitsektor wird von den jungen Erwachsenen begrüßt. Diese kultur- und zeitspezifische Erwachsenenrolle wurde von Fachwissenschaftlern als zentral für das junge Erwachsenenalter zu den klassischen Berufs- und Familienrollen ergänzt (Rothgang 2009, 102). Gleichzeitig beschränken sich die erweiterten Freizeitoptionen der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung auf Handlungsoptionen, die durch die Eltern erlaubt werden wie länger draußen bleiben oder längeren Fernsehkonsum. Ebenso genannt werden der Konsum von Filmen und Videospiele für Erwachsene oder den Konsum von Alkohol. An Bedingungen geknüpfte Aktivitäten wie ein Discothekenbesuch werden nur marginal genannt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Freizeitgestaltung der Schülerschaft, unabhängig von gesetzlichen Vorgaben, zusätzlich durch die Elternschaft stark reguliert wird und somit die Eltern als Sozialisationsagenten fungieren.

Die jungen Erwachsenen äußern, dass sie außerhalb von Schule keine Freunde haben und gegenseitige Besuche schwierig umsetzbar sind. Die Schülerinnen und Schüler verbringen an der als Ganztagschule organisierten Förderschule einen Großteil des Tages. Bereits die langen Fahrzeiten der oft weit entfernt liegenden Schule schränken die außerschulischen Aktivitäten stark ein. Als Konsequenz aus diesem Ergebnis ist eine Förderung der Peer-Gruppen orientierten Aktivitäten durch eine organisatorische Unterstützung geboten. Zum einen sollten den Schülerinnen und Schüler im Schulleben Zeit, Raum und Möglichkeiten zur Freundschaftspflege gegeben werden, zum anderen können Kooperationen zwischen Schule und Jugendeinrichtungen dieser Situation Rechnung tragen.

Als Freizeitaktivitäten werden zudem regelmäßige Kurse oder punktuelle Angebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe genannt. Damit sind die jungen Erwachsenen insgesamt nicht hinreichend sozialintegrativ in ihrem Wohnumfeld eingebunden (Markowetz 2000a). Durch ihren 18. Geburtstag sehen denn auch die jungen Erwachsenen zuvorderst ihre vermehrten Rechte im Konsum- und Freizeitsektor, welche sie wertschätzen, aber auch mehr Autonomie gegenüber ihren Eltern. Nur eine Schülerin berichtete jedoch davon, dass sie ihre Volljährigkeit mit einer ‚großen Party‘ gefeiert hat. Damit fehlt den jungen Erwachsenen Unterstützung, Übergangsritual ins Erwachsenenleben zu feiern und Ideen, alternative Übergangsrituale zu finden (Griese 2000b).

Deutlich wird, dass alle jungen Erwachsenen beim Umgang mit Geld strukturierende Hilfe durch ihre Eltern und Betreuer erhalten. Unklar ist, wie die Taschengeldhöhe zusammengesetzt oder woran sie gemessen wird. Es wird von keinen Absprachen zwischen Eltern und Schülerinnen und Schüler bezüglich des Taschengeld Budgets berichtet eher bezüglich der Verwendung. Es erstaunt, dass erfolgreiche dem Behinderungsgrad angepasste Absprachen bezüglich der Zu-Bett-Geh-Zeit und dem Alkoholkonsum beispielsweise in der Familie erfolgen, bezüglich der Taschengeldregelung jedoch keine Hinweise zu finden sind. Hinweise auf einen verantwortungsvollen und bewussten Umgang mit Geld als Erziehungsziel wären zu erwarten gewesen. Junge Erwachsene, die in Wohngruppen leben, berichten von detaillierten Absprachen.

Der Rolle als politische Bürger weisen die Schülerinnen und Schüler keine Bedeutung für ihr eigenes Erwachsensein zu. Obwohl seit der Novellierung des Vormundschaftsgesetzes durch das Betreuungsgesetz im Jahr 1992 (Jacobi 2000, 119f) die Möglichkeit besteht, das politische Wahlrecht auszuüben, erwähnt kein junger Erwachsener dieses Recht als konstituierend für seinen individuellen Erwachsenenstatus. Der Bezug zu erworbenen Rechten durch die Volljährigkeit erschöpft sich in Rechten des Konsum- und Freizeitsektors.

Herauszustellen ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit hoher Erwartung an ein altersangemessenes Bildungsangebot in die Werkstufe eintreten. Mehr als Hälfte der Schülerinnen und Schüler erhofft sich mit dem Eintritt in die Werkstufe eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen durch neue Unterrichtsinhalte wie Werken, Hauswirtschaft und das Schülerbetriebspraktikum. Zudem erhoffen sie sich neue Sozialkontakte und sehen die Werkstufe mit einer besonderen Schülerklientel. Werkstufenschüler zu sein, bedeutet, dass ‚man sich auch zu den Erwachsenen dazugehörig‘ fühlt. Durch Explikation wird deutlich, dass die angenommenen Handlungsoptionen nicht so umfassend sind wie angenommen und sich meist nur auf das Schülerbetriebspraktikum beziehen. In keiner Äußerung werden unterrichtsmethodische oder pädagogische Veränderungen genannt, die den Eintritt in die Werkstufe markieren. Diese sind damit nicht vorhanden oder werden von der Schülerschaft nicht wahrgenommen. In den befragten Schulklassen existiert kein System zur Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten. Eine Mitbestimmung bei Regelsystemen liegt eingeschränkt vor. Individuelle Unterrichtsinhalte werden nur umgesetzt, wenn die Lehrkraft ‚Zeit dafür hat‘. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler sagt, dass eine Mitbestimmung bezüglich Unterrichtsinhalte grundsätzlich nicht möglich ist. Damit wird dem Prinzip der Erziehung zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung nicht angemessen im schulischen Kontext entsprochen (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 12f; Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 7). Die positive Motivationslage der angehenden Werkstufenschülerschaft für altersgerechte Unterrichtsinhalte und –methoden wird nicht beantwortet.

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler sieht als zentrale Aufgabe der Schule die Wissensvermittlung, vorrangig wird die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben genannt, dann folgen Hauswirtschaft, Werken, Sport, Fremdsprachen, Informatik und Kunst. Eine kleine Minderheit der Schülerinnen und Schüler sieht die Entwicklung der sozialen Reife als schulisches Aufgabengebiet. Gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nennt individuelle Lernziele vorrangig bezüglich der Lese-, Schreib-, und Rechenkompetenz. Dass selbst Werkstufenschülerinnen und -schüler sowie ehemalige Schülerinnen und Schüler weiterhin eine Verbesserung ihrer Lese- und Schreibkompetenz anstreben, unterstreicht den Willen und die Motivation zum lebenslangen Lernen auch bei dieser Klientel. Damit ist die Bereitstellung vielfältiger Angebote für die Verbesserung der Kulturtechniken für Menschen mit geistiger Behinderung im Erwachsenenbildungsbereich der unterschiedlichen Bildungsträger (WfbM, Wohnheim, Volkshochschulen) notwendig. Zudem sollten die Kulturtechniken fortlaufender Unterrichtsinhalt in der Werkstufe sein. Altersangemessenes ist hierzu zu entwickeln (z.B. Manske 1990) sowie Literatur in vereinfachter Sprache bereitzustellen (Nirje 1994, 153; Inclusion Europe 2009a). Weitere individuelle Lern- oder Entwicklungsziele für das

Leben als Erwachsene, die im schulischen Rahmen erworben werden können, werden von den Schülerinnen und Schülern nicht genannt. Dies erstaunt, da die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler sich mit einer selbstbestimmten Entscheidung über Ziele bezüglich ihrer Kompetenzerweiterung oder sozialen Reife auseinandergesetzt hat und in Fragen bezüglich ihrer Zukunftsgestaltung vielfältige Entwicklungsziele und Lebensaufgaben nennen konnte. Die Nennung von weiteren Lern- und Entwicklungszielen, die man in der Schule umsetzen kann, erscheint im Gegensatz hierzu recht dürftig. Lediglich zwei Schülerinnen und Schüler nennen vielfältige Lernziele wie ‚Alles‘ oder ‚Ganz viel‘. Damit sehen diese die Förderschule entweder (a) nicht als relevanten Lernort für ihre eigenen Lernziele an, (b) erkennen keine Anknüpfungspunkte zwischen schulischen Lerninhalten und ihrem nachschulischen Leben oder (c) sehen keine Möglichkeit, ihre gewünschten Lernziele in der Schule umzusetzen. Damit erkennen die jungen Erwachsenen keine Mitbestimmungsmöglichkeiten für ihre individuelle Entwicklung im Rahmen der schulischen Bildung.

3.3.2.2 *Interpretation der Ergebnisse der Elternbefragung*

Die Eltern nennen zuvorderst Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Verantwortung als zentrale Kriterien für das Erwachsensein. Die Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere wird von annähernd allen Eltern eher als Last, denn als persönlicher Gewinn gesehen, wobei insbesondere die Erfahrungen als Eltern eines Kindes mit Behinderung eine wesentliche Rolle spielen. Als besonders belastend wurden neben der zeitaufwendigen Versorgung, Betreuung und Förderung der behinderten Kinder im Rahmen von Therapien oder Frühförderung die negativen Erfahrungen der Eltern mit Ärzten, ablehnenden Schulen und deren Vertretern sowie der Öffentlichkeit genannt. Gleichwohl betonen Eltern, dass gerade die erschwerten Bedingungen in der Erziehung und Betreuung der behinderten Kinder zu einer Persönlichkeitsentwicklung bei ihnen selbst geführt hat, die sie ‚noch erwachsener‘ gemacht haben. So wählen Mütter oftmals die Formulierung, dass sie im Rahmen der Erziehung ihres behinderten Kindes ‚kämpfen‘ mussten, für Therapien, für eine angemessene schulische Betreuung, für die Anerkennung in Umfeld und Öffentlichkeit. Diese besondere Funktion von Eltern von Kindern mit Behinderung beschreibt Eckert (2007a, 59) mit der „Rolle der Lobbyisten“. Auch formulieren die Eltern, dass sie für diese notwendige Persönlichkeitsentwicklung ‚dankbar‘ seien. Dieses Teilergebnis deckt sich mit einer aktuellen Studie aus Amerika, in der die Autoren feststellen, dass Eltern die Erfahrung eines Lebens mit einem schwerstbehinderten Kind als bereichernd für ihre Ehe und ihre Familie empfinden und trotz Beschwerlichkeiten nicht missen wollen (Janvier, Farlow & Wilfond 2012).

Bezüglich der Übernahme zentraler Rollen, die dem Erwachsenenalter zugeschrieben werden, stehen für die Eltern deutlich die Rolle als ökonomisch selbständig Handelnder bezüglich Beruf und Wohnungsnehmer sowie die Partner- und Familienrolle im Vordergrund. Hierbei wird deutlich, dass die Eltern ihr eigenes Empfinden im Prozess des Erwachsenwerdens als Erfahrungsquelle nutzen, wenn sie Entscheidungen bezüglich des zukünftigen Lebensweges ihrer Kinder treffen müssen, auch wenn diese Entscheidungen den individuellen Bedingungen der jungen Erwachsenen angepasst werden müssen. Die positiven Erfahrungen beim Einrichten der eigenen Wohnung werden als hilfreiche und motivierende Erfahrung angesehen, die sich die Eltern auch für ihre Kinder wünschen. In der Fachliteratur zur Thematik von Ablösung vom Elternhaus wird in der Regel die Sicht der Eltern erhoben (Eckert 2007a; 2007c; 2008; Klauß 1988; 1995; Seifert 2001; 2004; Schultz 2011). Die Sicht der betroffenen jungen Erwachsenen selbst wird nicht erhoben. Schultz (2011, 276) stellt dies zwar als großes Desiderat dar, untersucht jedoch in ihrer Studie ebenfalls ausschließlich die Sicht der Eltern und fordert die Erhebung der Sicht der Mitarbeiter sowie Betroffenen als Aufgabe für künftige Forschungsvorhaben. Zudem wurde in den genannten Studien dem eigenen Erwachsenwerden der Eltern keine Bedeutung beigemessen und nicht erhoben. Es wird beispielsweise von der Problematik berichtet, dass in vielen Familien die Entscheidung für einen Auszug von den Eltern getroffen werden muss (Eckert 2007a,

59; Klauß 1995, 444). Für einige Eltern in der vorliegenden Studie waren die eigenen Erfahrungen im Prozess des Erwachsenwerdens ausschlaggebend, sich bestimmte Handlungsoptionen auch für die eigenen Kinder zu wünschen und eine Ermöglichung voranzutreiben, wie beispielsweise die Freude über die eigene Wohnung. Die Eltern erleben zudem ihre eigene Partner- und Familienrolle als bedeutsam. Hier können die Erfahrungen in der Bewältigung eines Familienlebens mit einem behinderten Kind ausschlaggebend sein. Auch berichten Eltern von harmonischen Ehen, für deren Pflege sie sich in der ‚Empty nest‘ Phase mehr Zeit erhoffen. Der Wunsch der Übernahme einer Partnerrolle auch für die eigenen Kinder zeugt von einer bejahenden Auseinandersetzung mit dem Erwachsenenstatus und kann für zukünftige Forschungen oder der Gestaltung von Unterstützungsangeboten im Ablösungsprozess eine sinnvolle Perspektive darstellen (Schultz 2011, 248–251). Die Rolle als politische Bürger wird von den Eltern nur marginal erwähnt.

Die deutliche Mehrheit der Eltern erkennt den Erwachsenenstatus ihrer erwachsenen Kinder an. Sie argumentieren mit der ‚Ungleichzeitigkeit des Erwachsenwerdens‘ (Wohlhüter; Jakobs), verweisen auf anhaltende Lernprozesse und erkennen den Erwachsenenstatus trotz zum Teil großen Unterstützungsbedarfs an. Der Erklärungsansatz, der das kalenderarische Alter (Meyer-Jungclaussen 1985, 15; Ruppert 2006, 140) als Ausgangspunkt für eine Zuschreibung als erwachsene Person postuliert, ist für die elterliche Zuschreibungspraxis und das elterliche Empfinden nicht hilfreich. Diesen Erklärungsansatz habe ich als hilfreich für den sonderpädagogischen Kontext beschrieben, da die Zuweisung des Erwachsenenstatus dabei ohne Ansehen der Person und ohne Leistungsbezug erfolgt. Eine derart nüchterne und pragmatische Betrachtung des Erwachsenenstatus, bei der die Zuweisung des Erwachsenenstatus ohne Ansehen der Person und ohne Leistungsbezug erfolgt, erscheint eher für den professionellen Kontext hilfreich. Die Lehrkräfte nennen diesen vorrangig (s. Abschnitt 3.3.1.3.6). Die Eltern rekurren jedoch auf diesen Erklärungsansatz, wenn ihre Kinder in öffentlichen Kontexten, z.B. von Ärzten, Therapeuten oder Geschäftsleuten nicht altersangemessen behandelt werden und sie ein dem Erwachsenenstatus angepasstes Verhalten einfordern. Für das angemessene Verhalten insbesondere gegenüber jungen erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung ist die ‚Sichtbarkeit‘ (Cloerkes 2007, 8) der Schädigung ein relevanter Ausgangspunkt der Interaktion. Goffman (1994, 56) beschreibt die Interaktion, wenn das Stigma nicht ‚evident‘ ist oder ‚kein offenes Erkennen‘ möglich ist als ‚gespannt, unsicher und zweideutig für alle Teilnehmer‘. Die Informationskontrolle erfolgt Fremden gegenüber durch die Eltern. Ein erkennbares Statussymbol für die Anerkennung des Erwachsenenstatus für die Eltern ist die Verwendung der in unserer Gesellschaft für offizielle Anlässe üblichen asymmetrisch pronominalen Anrede, das ‚Siezen‘ sowie ein angemessener körperlicher Abstand. Ein für das Erwachsenenalter unangemessenes Verhalten von Lehrkräften wird in nur einem Interview erwähnt, in dem von einem Kommunikationsstil ‚über die Köpfe der Schüler hinweg‘ berichtet wird. Ansonsten bescheinigen die Eltern den Lehrkräften einen guten Umgang mit den Schülern, eine Altersangemessenheit wird dabei nicht thematisiert. Einem Siezen ihrer erwachsenen Kinder stehen die Eltern negativ gegenüber, da dies die Vertrautheit in der Lehrer-Schüler-Beziehung stören würde. Ein Vater weist dagegen dem Anlernen des Siezens der Schülerinnen und Schüler gegenüber fremden Personen eine hohe Bedeutung zu, da dies für eine Wahrnehmung in der Öffentlichkeit weniger Aufsehen erregt und weniger stigmatisierend ist.

Knapp ein Drittel der Eltern weist ihren Kindern keinen Erwachsenenstatus zu. Diese Eltern beziehen sich auf die Diskrepanz zwischen kalendarischem Alter und Entwicklungsalter, die sie als Erklärung dafür sehen, dass bei ihren Kindern das Erreichen eines Erwachsenenstatus niemals möglich sein wird. Die Orientierung am Entwicklungsalter gilt in der Sonderpädagogik mittlerweile als überwunden (Mühl 1994a, 19; Jetter 1986). Eltern, die diesen Erklärungsansatz wählen, sehen ihre Kinder als ‚ewige‘ oder ‚große Kinder‘, die eine in ihren Augen dem Erwachsenenstatus angemessene Reife nie erreichen werden. Gleichwohl ziehen nicht alle Eltern daraus zwangsläufig den Schluss einer ‚lebenslange Elternschaft‘ (Klauß 1995, 445). Auch

Eltern, die diesen Erklärungsansatz wählen, versuchen die Ablösung z.B. bezüglich des Wohnens aktiv voranzutreiben. Diese sehen die Ablösung jedoch nicht als „ein Entlassen in die schließlich erreichte Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Kindes, sondern [als] ein Abgeben in einer andere Abhängigkeit“ (Klauß 1995, 444). Zudem spielen Aspekte der eigenen Erschöpfung in dieser Gruppe eine Rolle, die Wacker et al. (1998, 110) als „reaktive Gründe“ bezeichnen.

Ein Abgleich zwischen Zuschreibungspraxis und Behinderungsgrad ergab, dass auch Eltern von schwer behinderten jungen Erwachsenen ihrem erwachsenen Kind einen Erwachsenenstatus trotz z.T. erheblichen Unterstützungsbedarfs zuschreiben. Lediglich in der Gruppe der Eltern, die mit dem Lernprozess und Lernfortschritten ihrer erwachsenen Kinder argumentieren, sind vermehrt junge Erwachsene mit einem leichten Behinderungsgrad vertreten. Damit wird deutlich, dass die Schwere des Behinderungsgrades keine zwangsläufige Aberkennung des Erwachsenenstatus zur Folge hat. Damit nehmen diese Eltern eine bahnbrechende Position in der Selbstbestimmungsdebatte ein. Gerade Eltern von jungen Erwachsenen mit schwerer Behinderung entwickeln eine hohe Sensibilität, selbst kleinste Entscheidungsräume für Selbstbestimmung zu erkennen, zu stärken und zu erhalten (Seifert 2002, 41). So werden insbesondere für junge Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad Entscheidungsräume für ‚was ganz Basales halt‘ eingeräumt, wie die Wahl der Kleidung, der Mahlzeit oder der Freizeitaktivität. Diese Eltern erkennen:

„Aus der Winzigkeit eines Entscheidungsfreiraumes darf nicht auf seine Bedeutungslosigkeit geschlossen werden.“ (Hahn 1994, 90)

Für die Beschreibung dieser Sensibilität der Eltern im Umgang mit schwerbehinderten Kindern wählen Janvier, Farlow & Wilfond (2012, 296) die Formulierung „to celebrate their small achievements“ was sich in diesem Fall auf Entwicklungsfortschritte im Säuglings- und Kleinkindalter bezieht, jedoch das Wesen der elterlichen Empathie verdeutlicht. Die Eltern wurden in der Selbstbestimmungsdebatte bisher – wenn überhaupt – dann bezüglich einer Emanzipation von Überbehütung erwähnt. In der vorliegenden Studie können Eltern jedoch als „hilfreiche Quelle für Selbstbestimmung“ (Mittler 1995, 5) bewertet werden. Dem Gros der Eltern ist das „extreme Mehr an sozialer Abhängigkeit“ (Hahn 1994, 89) auch im Prozess des Erwachsenwerdens ihrer erwachsenen Kinder bewusst: „Ja, wie kann ich den [Name Sohn] loslassen und gleichzeitig ihm die Stärke geben, sich von mir zu lösen. Wie schaffe ich das? In einer Person?“ (E12, 8) Die Existenz dieser ambivalenten Gefühle der Eltern im Ablösungsprozess ihrer erwachsenen Kinder mit Behinderung ist in der Fachliteratur bekannt und wird hauptsächlich in Bezug auf den Auszug aus dem Elternhaus thematisiert, der „als ‚größte Etappe‘ auf dem Weg der Ablösung“ (Eckert 2007a, 60; Hervorh. im Orig.) bezeichnet wird. Klauß (1995, 444) formuliert diesen Zwiespalt auch in Bezug zu kleineren, alltäglichen Ablösungen, die ein grundsätzliches Weggeben erfordern, „ob das zwei Stunden im Freizeit-Club sind, in der Werkstatt für Behinderte oder für den Rest des Lebens in einem Heim“:

„Bei behinderten Menschen geht es in der Regel nicht um ein Loslassen, sondern um ein Weggeben. Selbst für die Ablösung eines Kindes aktiv werden zu müssen, muss ambivalente Gefühle auslösen. Normal ist, dass Kinder selbst weg wollen und es den Eltern schwer fällt, sie gehen zu lassen. Das stimmt bei behinderten Kindern kaum. [...] Eltern müssen nicht nur über das Weggeben entscheiden, sondern auch dafür argumentieren.“

Da sich diese ambivalenten Gefühle im Rahmen des Auszuges aus dem Elternhaus zuspitzen, werden in der Fachliteratur als hilfreiche Lösungen unterstützende Angebote wie beispielsweise die bewusste Thematisierung des Auszuges und der damit verbundenen Gedanken, Ängste und ambivalenten Gefühle auf der Eltern-ebene (Seifert 2001, 250; 2004, 319) empfohlen. Dies wird von den Eltern der vorliegenden Studie auch schon im Prozess des Erwachsenwerden im Grundsatz eingeklagt werden, insbesondere ein dem Schweregrad der Behinderung angepasster Erfahrungsaustausch auf Elternebene.

Aufgrund der sozialen Abhängigkeit weisen die Eltern den „Gestaltungsprinzipien innerhalb von Abhängigkeitsbeziehungen“ (Frühauf 1994, 52) eine wesentliche Rolle zu. Die Eltern formulieren, dass es auch für sie selbst ein Lernprozess ist, „sich zurückzunehmen“, „keine Klett-Mutter“ zu sein, „loslassen können“ und die eigenen Kinder „trotz alledem“ zu unterstützen, z.B. in ihrem Bestreben, den Weg vom Schulbus zum Elternhaus selbständig zu bewältigen, an einer betreuten Ferienfreizeit teilzunehmen oder in eine Wohneinrichtung zu ziehen. Damit erweisen sich die Eltern im Rahmen der Entwicklung von Selbstbestimmung als hervorragende und notwendige „Helfer [...]“, die wissen, wie Selbstbestimmung trotz sozialer Abhängigkeit realisiert werden kann“ (Hahn 1994, 89). Die Wahrnehmung von betreuten Ferienfreizeiten wird in der Fachliteratur einmütig als gute Vorbereitung zum „Üben“ von Trennungssituationen beschrieben (Seifert 2004, 319f; Eckert 2007a, 63; Schultz 2011, 262f). In der vorliegenden Studie werden die Ferienfreizeiten auch für eine Erhöhung der Selbständigkeit der jungen Erwachsenen im Prozess des Erwachsenwerdens gesehen.

Annähernd alle Eltern können auf vielfältige Erziehungserfahrungen innerhalb ihrer Familien zurückgreifen, vielfache Prozesse des Erwachsenwerdens, Autonomie- und Ablösungsbestrebungen von Geschwistern wurden schon erfolgreich begleitet. Für die Erziehung des behinderten Kindes greifen die Eltern auf altbewährte Methoden wie Gespräche, Vereinbarungen, vorbildhaftes Verhalten, schrittweise Übernahme von Verantwortung bei gleichzeitiger emotionaler und rückhaltloser Annahme zurück, entwickeln aber auch veränderte erziehungsoriginelle Methoden, wie die Ermöglichung begleitender Negativ-Erfahrungen oder Lernerfahrungen nach dem Prinzip des „programmed risks“ (Perske 1972, 197), das Vertreter des Normalisierungsprinzips für die stufenweise Erhöhung der Selbständigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung empfohlen haben. Dieses Prinzip wird auch bei der Mobilitätsförderung der jungen Erwachsenen durch die Eltern angewandt. Die Eltern zeigen ihren erwachsenen Kindern gegenüber ein dem Erwachsenenstatus angepasstes Verhalten. Dies manifestiert sich darin, dass sie ihre erwachsenen Kinder verstärkt zu Entscheidungen auffordern und deren Entscheidungen ernst nehmen. Damit zeigen die Eltern schon zu diesem Zeitpunkt eine deutliche Bereitschaft, das Verhältnis zu ihren erwachsen werdenden Söhnen und Töchtern neu zu gestalten (Schultz 2011, 240f).

Ein Abgleich zwischen Zuschreibungspraxis des Erwachsenenstatus und Erziehungsstil der Eltern wurde vorgenommen mit der Hypothese, dass eine positive Zuschreibungspraxis als Erwachsener zu einem deutlich emanzipierenden Erziehungsstil führt. Als Indikatoren für einen emanzipierenden Erziehungsstil wurden selbstbestimmungsfördernde Erziehungspraktiken, bewusster Gebrauch von Übergangsritualen, die Teilnahme an Ferienfreizeiten sowie die Zuweisung von Verantwortung im gemeinsamen Haushalt gesetzt. Für die drei zuletzt genannten Indikatoren konnte kein Zusammenhang festgestellt werden, jedoch für selbstbestimmungsfördernde Erziehungspraktiken. Die Teilnahme an Ferienfreizeiten wurde von allen Eltern gleichermaßen genutzt, hier kann neben einer emanzipierenden Wirkung für die Kinder auch eine Entlastungsfunktion für den Alltag eine Rolle spielen.

Das fehlende Zelebrieren des Erwachsenwerdens durch alternative Übergangsrituale (Griese 2000a) ist eher einer „abgesicherten“ denn einer „offensiven Identitätsarbeit“ (Langner 2009, 231ff) zuzuordnen, welche m.E. aufgrund der von den Eltern gemachten negativen gesellschaftlichen Erfahrungen der Ausgrenzung, Ghettoisierung und Infantilisierung ihrer erwachsenen Kinder erklärbar ist. Die nur zögerliche Zuweisung von Aufgaben auch an junge Erwachsene mit leichtem Behinderungsgrad im gemeinsamen Haushalt könnte mit der Tatsache zusammenhängen, dass viele Mütter nicht berufstätig sind (s. Abschnitt 3.2.2.2) und sich damit für die komplette Hausarbeit verantwortlich fühlen. Eltern, die eine Zuschreibung des Erwachsenenstatus ihrer Kinder trotz Unterstützungsbedarf vornehmen, pflegen durchgängig einem Erziehungsstil, der Selbstbestimmung bewusst „erkennt, stärkt und erhält“ (Seifert 2002, 41), die sich ihrer „Machtfülle im Erziehungsver-

hältnis“ (Hahn 1994, 90) bewusst sind und sie zu regulieren wissen. Dieser selbstbestimmungsfördernde Erziehungsstil ist jedoch auch bei einzelnen Eltern nachzuweisen, die den Erwachsenenstatus für ihre Kinder als nie, nur bedingt oder teilweise erreichbar ansehen. Eltern, die ihren erwachsenen Kindern einen Erwachsenenstatus zuweisen, unterstützen insgesamt bewertet aktiv eine Erweiterung von Handlungsoptionen. Deutlich ist dieser Trend für die Bereiche Partnerschaft/Sexualität sowie Wohnen nachzuweisen. Für die Bereiche Arbeit/Beruf, Freizeit und Mobilität tritt dieser Trend nicht so deutlich hervor. Hier scheinen weitere Faktoren eine handlungseinschränkende Rolle zu spielen, wie die ‚harten‘ Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes oder fehlende sozialintegrative Freizeitangebote, besonders für junge Menschen mit schweren Behinderungen. Diese beklagen die Eltern vehement. Eine erhöhte Mobilität der jungen Erwachsenen wird ggf. auch aufgrund pragmatischer Erwägungen vorangetrieben und nicht mit einem Erwachsenenstatus der Kinder zusammen gebracht.

Sexualität wird von den Eltern als natürlicher Teil der menschlichen Existenz im Erwachsenenalter angesehen und den jungen Menschen nicht nur zugesprochen, sondern auch erwünscht und begrüßt. Dass Eltern ob der sexuellen Entwicklung ihre Kinder verunsichert sind (Klauß 1988, 113), kann weder in der vorliegenden noch in einer aktuellen Studie zur Ablösung vom Elternhaus nachgewiesen werden (Schultz 2011, 240). Die Eltern wünschen sich für ihre erwachsenen Kinder eine erfüllte Partnerschaft, sehen jedoch Schwierigkeiten, eine verlässliche Verhütungsmethode zu finden, so dass fast die Hälfte der Elternschaft eine Sterilisation befürworten würde – auch wenn ihnen klar ist, dass eine ‚Zwangsterilisation undenkbar wäre‘. Einem Kinderwunsch stehen die Eltern überwiegend negativ gegenüber. Jedoch sehen gut ein Viertel der Eltern diesen Wunsch als grundsätzlich legitim und in einigen Fällen auch als umsetzbar an. Oftmals argumentieren die Eltern damit, dass der zukünftige Partner keine Behinderung hat und ein Kinderwunsch deshalb umsetzbar erscheint. Insbesondere Eltern von Söhnen gelten als Befürworter eines Kinderwunsches und erhoffen eine Partnerin ohne Behinderung, welche die Kindererziehung übernehmen könnte. Auch sehen die Eltern die Möglichkeit, als Großeltern die Erziehung der Enkelkinder zu unterstützen. In einem Fall formuliert die Mutter die Möglichkeit der Unterbringung in einer Pflegefamilie bei gleichzeitigem Kontakt mit den leiblichen Eltern mit Behinderung. Mit diesem Ergebnis zeigen die Eltern ein erstaunlich weitreichendes Verständnis von Selbstbestimmung für ihre erwachsenen Kinder. Es geht über das Maß hinaus, was gesellschaftlich anerkannt ist. Diese Diskussion wird auch in der Fachliteratur komplex dargestellt (Bargfrede, Blanken & Pixa-Kettner 1997; Hoyle-Herrmann 2000; Müller-Erichsen 1999; Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995). Ein Zusammenhang zwischen Zuschreibungspraxis und Erweiterung von Handlungsoptionen ist für den Bereich Partnerschaft/Sexualität am stärksten nachzuweisen. Ein Grund hierfür kann in der gesellschaftlichen Wertentwicklung liegen, die Sexualität nicht mehr zwingend an eine Ehe koppelt, welche bis zur Änderung des Betreuungsrechts für Menschen mit geistiger Behinderung nicht möglich war. Zugleich zeigt sich die Wirkung der gesellschaftlichen Aufklärung, die vermittelt, dass das Recht auf eine natürliche Sexualität grundsätzlich auch für Menschen mit geistiger Behinderung Geltung besitzt.

Die zentralen Wünsche und Ängste der Eltern mit Blick auf die Zukunft ihrer erwachsenen Kinder ranken um die spätere Betreuung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. Wie auch in anderen Untersuchungen belegen, gilt die Hauptsorge der Eltern damit dem Auszug außerhalb des Elternhauses (s. Schultz 2011; Wendeler 1992, 44), den Eckert (2007a, 60) als „größte Etappe“ auf dem Weg der Ablösung bezeichnet. Bei der Ausformulierung ihrer Ängste nehmen die Eltern kein Blatt vor den Mund. Die Eltern fürchten, dass ihre erwachsenen Kinder in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe ‚unglücklich‘ sind, in Aussehen und Auftreten ‚verloddern‘, ‚stinken‘, ‚mit Grünspan auf den Zähnen‘ und nur noch ‚in Sack und Leinen rumlaufen, weil der Betreuer so ein Ökofritze ist‘. Sie haben Angst, dass ihre erwachsenen Kinder sexuell missbraucht oder ‚mit Medikamenten vollgestopft‘ werden, dass sie keine Beschäftigung haben, nur ‚in der Ecke‘ sitzen

oder ‚da eingesperrt werden‘, bezüglich der Finanzen von den Betreuern ‚beschissen‘ und von den Mitbewohnern ‚untergebuttert‘ werden. Damit wird die Suche nach einem vertrauensvollen ‚gutem Haus‘ gewissenhaft betrieben. Die Eltern kritisieren dabei fehlende Angebote an wohnortnahen, kleineren und infrastrukturell eingebundenen Wohneinrichtungen. Als Konsequenz daraus bildete sich in der vorliegenden Studie eine Initiative aus Eltern, die für ihre erwachsenen Söhne und Töchter mit Behinderung in Form eines Selbsthilfevereins eine Wohnlösung vorantreibt. Schultz (2011, 249) fand in ihrer Studie eine überraschend geringe Zahl von Eltern, die eine Selbsthilfe in Anspruch nahmen, obwohl dieses Angebot in der Fachliteratur betont wird (Seifert 2001, 250) und in der vorliegende Studie bestätigt wird.

Den Aufwand der Gründung eines Selbsthilfevereins oder einer intensiven Suche nach einer geeigneten Einrichtung betreiben vorrangig Eltern, die von der Sinnhaftigkeit des Auszuges überzeugt sind. In ihrer Begründung folgen sie den Argumenten des Normalisierungsprinzips und der BRK: „Gleiches Recht für alle.“ (E14) Die gesellschaftliche Anerkennung dieser Werthaltung, welche die Eltern darin bestärkt, keine Schuldgefühle zu haben und eine aktive Loslösung nicht als ‚Abschieben‘ zu empfinden, kann als immense emotionale Entlastung der Eltern angesehen werden. Dieser gesellschaftliche Wertewandel kann so beschrieben werden: „Früher war das relativ klar: Geistig behinderte Kinder behielt man auf Dauer in der Familie.“ (Klauß 1995, 445) Mittlerweile gilt es jedoch als üblich, dass erwachsen gewordene Söhne und Töchter auch mit Behinderung die Familie verlassen und in eine eigene Wohnung ziehen (Klauß 2008, 25). Kritik äußern Autoren übereinstimmend an fehlenden adäquaten Wohnangeboten (Klauß 2008, 147; Seifert 2002, 211; Schultz 2011, 273; Wacker et al. 1998, 298). Insbesondere Schultz (2011, 273) sieht darin eine Grundvoraussetzung für gelingende Ablösungsprozesse. Neben der fehlenden Angebotsstruktur kritisiert Klauß (2008, 147), dass Konzepte des Ambulant Unterstützten Wohnens oft nur für leicht behinderte Klienten bewilligt werden und fordert, dass in diesen Konzepten auch „eine entsprechende personelle Ausstattung gewährleistet wird, die über dem Niveau liegt, das üblicherweise für diese Wohnform bewilligt wird“.

Neben den äußeren Bedingung der Wohneinrichtung wie Wohnortnähe, Größe - gemessen an der Zahl der Bewohner – Barrierefreiheit, räumliche Ausstattung und infrastruktureller Einbindung wurde in der vorliegenden Studie auch die Altersstruktur der Bewohner genannt, die einheitlich dem jungen Erwachsenenalter zugerechnet sein sollte sowie der Wunsch nach gemischten Wohngruppen was Behinderungsgrad und Geschlecht anbelangt. In der vorliegenden Studie sowie in der Studie von Schultz kommt zudem der Qualität der Betreuung eine Bedeutung zu, die Schultz (2011, 273) als „zugewandte Betreuung“ beschreibt.

Eine berufliche Perspektive von Müttern in der ‚Empty nest‘ Phase wird in der Literatur als sinnvolle Strategie herausgestellt (Schultz 2011, 93–97), die jedoch weder in der e.g. Studie (ebd., 244) noch in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden konnte. Die hier interviewten Mütter sehnen sich eher nach einer Ruhephase, in der sie u.a. der Pflege ihrer Ehe wieder mehr Zeit widmen möchten. Berufsinteressierte Mütter wissen um ihre geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach einer derart langen Kindererziehungszeit. Die interviewten berufstätigen Mütter streben keine wesentliche Erhöhung ihrer Berufstätigkeit im Umfang an, sondern eher eine Verringerung. Eher noch kann die selbstbewusste Anerkennung der Erziehung des behinderten Kindes als ‚Leistung‘ einer Ablösung vom Elternhaus förderlich sein. Diesen Aspekt nennen in der vorliegenden Studie mehr als die Hälfte aller Mütter.

Den Geschwisterkindern in einer Familie weist Schultz (2011, 246f) im Rahmen des Ablösungsprozesses eine hohe Bedeutung zu als Vorbild für die Geschwister mit Behinderung, als Regulativ in der positiven Einschätzung der Selbständigkeit aber auch als Garant für die Fortführung der familialen Verantwortung. Dies kann für die vorliegende Studie ebenfalls bestätigt werden. Eher noch als Vorbild für die jungen Er-

wachsenen gilt für die Eltern der vorliegenden Studie der Anspruch auf eine gleichwertige Bereitstellung von Handlungsoptionen für die Geschwisterkinder.

In der Literatur wird beschrieben, dass vorrangig große Familienverbände (Seifert 2002, 57f), Familien im ländlichen Raum (Klicpera & Glasteiger-Klicpera 1998) sowie Familien mit Migrationshintergrund (Seifert 2002, 57f) die Hoffnung äußern, dass die Geschwisterkinder später die Betreuung des Erwachsenen mit Behinderung übernehmen. In der vorliegenden Studie ist die Prävalenz der Familien mit Migrationshintergrund schon in der Grundgesamtheit so gering, dass keine Aussage über eine erhöhte Prävalenz dieses Wunsches in Migrationsfamilien zu formulieren ist. Jeweils eine Familie mit und ohne Migrationshintergrund sieht dieser Zukunftsperspektive entgegen, ebenso sind die Familien, die dies wünschen keine Großfamilien.

Der deutlichste Zusammenhang zwischen Zuschreibung des Erwachsenenstatus und aktiver Erweiterung von Handlungsoptionen kann in der vorliegenden Studie in den Bereichen Sexualität sowie Wohnen nachgewiesen werden. Für beide Bereiche werden von Fachwissenschaftlern die Superlative ‚größte Etappe‘ auf dem Weg der Ablösung (Wohnen) und ‚sensibelsten Lebensbereich‘ (Sexualität) verwendet. Eine Anerkennung des Erwachsenenstatus in diesen beiden Bereichen ist am folgenreichsten für die Eltern, so steht am Ende ein Auszug aus dem Elternhaus oder eine Ehe ggf. mit Kindern.

Der Auszug aus dem Elternhaus wird in der Fachliteratur einmütig als ‚größte Etappe‘ (Eckert 2007a, 60) auf dem Weg der Ablösung beschrieben, mehr als die Hälfte der Eltern entscheiden sich gegen einen Auszug (Seifert 2002, 56). In der vorliegenden Studie befinden sich drei Familien, die aufgrund der katastrophalen Lage auf dem Wohnangebotsmarkt der Behindertenhilfe einen Selbsthilfeverein gründen, eine weitere Familie schließt sich einer anderen Initiative an, um ihren erwachsenen Kindern einen Auszug in ein ‚gutes Haus‘ überhaupt zu ermöglichen. Diesen Aufwand zu betreiben gelingt nur, wenn Eltern überzeugt davon sind, dass der Auszug für ein selbstbestimmtes Leben als Erwachsene für ihre Kinder sinnhaft ist. Deshalb ist die Zuschreibungspraxis Motor und Bestätigung bei der Umsetzung.

Sexualität ist per se an die Adoleszenz und das Erwachsenenalter gebunden, eine Akzeptanz sexueller Bedürfnisse ohne eine Zuschreibung als Heranwachsender oder Erwachsener ethisch nicht möglich. Walter (1997, 236) stellte zu Beginn der 90er Jahre fest, dass durch die moralischen Einstellungen der Eltern und Betreuer „nicht nur Sexualität, sondern mit ihr als dem wohl sensibelsten Lebensbereich zugleich auch Erwachsenwerden und Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung verhindert“ wurde. Für die Bereiche Arbeit, Freizeit und Mobilität scheinen weitere Faktoren eine handlungseinschränkende Rolle zu spielen, wie die ‚harten‘ Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes oder fehlende sozialintegrative Freizeitangebote, so dass einer Erweiterung von Handlungsoptionen realen Bedingungen gegenüberstehen, die nicht für die individuelle Familie überbrückbar erscheinen. Eine erhöhte Mobilität, die Wahrnehmung von Ferienfreizeiten oder Freizeitangeboten der Behindertenhilfe der jungen Menschen kann aufgrund pragmatischer Erwägungen vorangetrieben werden und erfordert keine Zuschreibung des Erwachsenenstatus. Ein wesentlicher Punkt könnte hier die Entlastung der Familien sein.

Auch Eltern, die der WfbM kritisch und ablehnend gegenüberstehen, wählen diese schlussendlich als Arbeitsort für ihre erwachsenen Kinder wegen der langfristigen sozialen Absicherung. So nehmen sie lange Anfahrten, ‚stupide‘ Arbeitsabläufe oder Leerläufe aufgrund von Auftragsknappheit der WfbM hin. Sie bemängeln fehlende Alternativen insbesondere für Grenzgänger-Schüler, d.h. junge Menschen an der Grenze zur Lernbehinderung (Franz 2008; s. auch Böhringer 2006; Theunissen & Plaute 1999). Damit kommt der Forderung, die auch in der Fachliteratur genannte „keine-Wahl-Prognose“ (Lindmeier & Oschmann 1999, 348) bezüglich der beruflichen Perspektiven von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung aufzubre-

chen und Alternativen anzubieten, auch aus Sicht der Eltern eine zentrale Bedeutung zu. Lindmeier & Oschmann (1999, 348) hatten bezüglich dieser Perspektive gleichermaßen Abgänger aus integrativen Settings im Blick. Die vorliegende Studie ermittelt für Eltern von Absolventen der Förderschule Geistige Entwicklung eine deutliche Nachfrage nach Alternativen.

Für die Gestaltung von Freizeitaktivitäten in den Familien erkennen die Eltern eine hohe Abhängigkeit ihrer erwachsenen Kinder von den eigenen Bedürfnissen aber auch Möglichkeiten. Dies stimmt mit den Darstellungen in der Fachliteratur überein (Markowetz 2000a, 27). Eine Freundschaftspflege außerhalb der Schule ist beispielsweise vom elterlichem Wohlwollen und praktischer Hilfe abhängig. Für den Aufbau und die Pflege von Freundschaften nimmt deshalb die Schule eine zentrale Rolle ein. Freundschaften außerhalb von Schule existieren kaum. Die Eltern sagen, dass ihre Kinder keine Freunde haben oder Freunde nur in der Schule, der WfbM oder dem Wohnheim. Damit gilt Schule als wichtiger Ort der Ermöglichung unvoreingenommener Begegnungen (Hähner 2003, 212) zum Aufbau und zur Pflege von Freundschaften und in der Folge auch von Partnerschaften. Eine Freundschaftspflege außerhalb von Schule ist von der Hilfe der Familie abhängig. Damit sind die jungen Erwachsenen mit Behinderung insgesamt nicht hinreichend in ihrem Wohnumfeld sozialintegrativ eingebunden. Die Organisation von altersangemessenen Freizeitaktivitäten wird durch die eingeschränkte Mobilität der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung, durch die ganztägige Beschulungsdauer der Förderschule, fehlende familienentlastende und fehlende sozialintegrative Freizeitangebote massiv erschwert. Damit wird auch für den Freizeitbereich ein erhöhte soziale Abhängigkeit (Hahn 1984) der erwachsenen Kinder von ihren Eltern und den familiären Bedingungen und Interessen nachgewiesen. Unabhängig von der Zuschreibung des Erwachsenenstatus erkennen und kritisieren dies die Eltern, die gerade dem Freizeitbereich eine Chance für ihre erwachsenen Kinder zuschreiben, Selbstbestimmung auszuüben, Selbständigkeit zu erlernen und sozialintegrative Impulse zu geben (Markowetz & Cloerkes 2000a). Diese Einschränkung sehen die Eltern deutlich und fordern vehement gerade für den Bereich Freizeit mehr familienentlastende, wohnortnahe sozialintegrative Angebote. Insgesamt kann damit die Freizeit an der Förderschule als „Scheinfreizeit“ (Markowetz 2000a, 23) bezeichnet werden.

Im Rahmen der Mobilitätsförderung findet die Mehrheit der Eltern, an Selbständigkeit und Individualität ihrer erwachsenen Kinder angepasste Umsetzungsmöglichkeiten, sie prüfen Strecken, schaffen Hilfsmittel, üben Stresssituationen, unterstützen und evaluieren. Damit verfahren die Eltern intuitiv nach dem Prinzip des „programmed risks“ (Perske 1972, 197). Die Nutzung eines Mobiltelefons wird von einem Drittel der Eltern als sinnvoll angesehen, auch dessen Nutzung wird geübt.

Besonders Eltern von jungen Erwachsenen mit einem mittleren und schweren Behinderungsgrad sind zufrieden mit der schulischen Vorbereitung ihrer Kinder auf das Leben als Erwachsene. Zwei Eltern stellen heraus, dass sie die grundsätzliche Ermöglichung eines Schulbesuches für ihre Kinder mit schwerem Behinderungsgrad hoch schätzen. Sie wertschätzen, dass ihre Kinder einen gewissen Grad an Selbständigkeit erlernt haben, die ihnen zu einem gewissen Grad ein selbständiges Leben als Erwachsene ermöglicht. Hingegen werfen mehr als ein Drittel der Eltern vorrangig von leichter behinderten Schülerinnen und Schülern der Schule eine mangelhafte Förderung der Kulturtechniken vor. Für die Förderung dieser Kompetenz als Notwendigkeit für ein späteres Leben als Erwachsene hat die Schule in den Augen der Eltern versagt.

Die Sexualerziehung in der Schule wird als ungenügend angesehen und bestätigt die Analysen von Fachwissenschaftlern (Adam 2004, 1; Hähner 2003, 209; Stöppler 2004b, 3; Walter 1997, 244). Insbesondere aufgrund der herausragenden positiven Bewertung der Partnerrolle der eigenen erwachsenen Kinder sehen die Eltern eine umfassende und weitreichende Sexualerziehung durch die Schule als geboten an. Zudem sind die Eltern überzeugt davon, dass Schule diese gut leisten kann. Aufklärungsgespräche in der eigenen Familie

sind nach Meinung Eltern für die jungen Erwachsenen ‚peinlich‘ und ‚beschämend‘. Themen wie Aids, Heirat, Kinderwunsch, Verhütung und Sterilisation sollten angesprochen werden. Insbesondere Eltern von Töchtern wünschen sich, dass Schule eine abratende Haltung zum Kinderwunsch vermittelt. Eine sachliche Diskussion dieser Thematik erweist sich auch in der Fachdiskussion als schwierig (Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995, 186). Schrei- oder Babypuppenprojekte, wie sie in der Prävention von Teenager-Schwangerschaften zur Anwendung kommen, werden von den Eltern vorgeschlagen. Damit vertreten die Eltern die gleiche Meinung wie Fachwissenschaftler, die eine umfassende Sexualerziehung auch zu den Themen Kinderwunsch und Elternschaft empfehlen:

„Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich davon lösen, das Thema Kinderwunsch zu tabuisieren, aus Angst, man könne schlafende Hunde wecken. Sinnvoller erscheint es, die Frauen angemessen darüber aufzuklären, was ein Leben mit Kindern bedeutet. Um eine bewusste Entscheidung für oder gegen ein Kind zu treffen, ist das Wissen sowohl über die angenehmen als auch über die weniger angenehmen Aspekte unabdingbar.“ (Albeke 2004a, 25)

Die Empfehlung von Albeke (ebd.) beschränkt sich auf junge Frauen und muss dringend auf junge Männer ausgeweitet werden, die in der vorliegenden Studie von ihren Eltern in diesem Wunsch bestätigt werden.

Ob das Thema Wohnen eher ‚neutral‘ bearbeitet oder ob Schule den jungen Erwachsenen einen Auszug ‚schmackhaft‘ machen und bei ablehnenden Eltern ‚Überzeugungsarbeit‘ leisten sollte, wird nicht einheitlich von den Eltern vertreten. Insgesamt sehen alle Eltern Informationen über Wohneinrichtungen sowie Exkursionen zu verschiedenen Wohnformen – auch mit Einladung an die Eltern - als sinnvolle Aufklärung an. Zudem ergänzen Eltern Vorschläge, wonach Mitarbeiter von Wohneinrichtungen oder betroffene Eltern selbst in Schulen auf Elternebene referieren und informieren sollten, um dadurch Vorurteile abzubauen. Eine derart umfangreich gestaltete Thematisierung im Rahmen der schulischen Bildung und der Elternarbeit kann als Entscheidungshilfe gesehen werden, eine bewertende Haltung sollte nach Ansicht von Fachwissenschaftlern jedoch vermieden werden (Schultz 2011, 250). Schultz (2011, 249 und 273) nennt die Beratung – auch in Form von Ratschlägen, kurzen Hinweisen oder Empfehlungen - als sinnvolle institutionelle Unterstützung im Ablösungsprozess, Lehrkräfte als Berater wurden in ihrer Untersuchungsgruppe nur zweimal genannt, weit häufiger hingegen Mitarbeiter der WfbM. Schultz (ebd.) stellt fest, dass der Zeitpunkt der Beratung im jungen Erwachsenenalter im Zusammenhang mit Empfehlungen in der Fachliteratur als ‚relativ spät‘ zu beurteilen ist. In Zusammenschau mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie sollte demnach das Thema Wohnen mit Beginn der Werkstufenzeit behandelt werden. Ein individueller Kompetenzcheck mit Entwicklung eines Förderplanes zum selbständigen Wohnen könnte sich daran sinnvoll anschließen. Für die Beratung auf Elternebene empfiehlt Schultz (ebd.) in Anlehnung an Thimm & Wachtel die Etablierung einer ‚begleitenden Weitervermittlung durch Institutionen, mit denen die Eltern bereits in Kontakt stehen‘ und weist neben der Schule auch der WfbM eine Bedeutung zu. Nach Ergebnissen von Schultz (ebd., 262) liegt der Zeitpunkt des Übergangs zum Wohnen außerhalb des Elternhauses hauptsächlich im nachschulischen Leben, so dass der WfbM für konkrete Planungs- und Unterstützungsleistungen eine Bedeutung zukommt.

Die deutliche Mehrheit der Eltern bewertet die WfbM als ganz hervorragende Einrichtung, die ihren erwachsenen Kindern durch Arbeit eine sinnvolle Beschäftigung, Sozialkontakte sowie Lern- und Erfolgserlebnisse vermittelt. Dies sind insbesondere Eltern von jungen Erwachsenen mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad. Kritikpunkt einiger Eltern ist die geringe Entlohnung der Arbeit in der WfbM. In Zuge der schulischen Berufsvorbereitung wünschen sich die Eltern jedoch mehr und längere Praktika für den Übergang zur WfbM.

Für eine verbesserte Vorbereitung ihrer erwachsenen Kinder auf das nachschulische Leben sehen die Eltern Verbesserungsbedarf bei einer stärkeren Förderung der Kulturtechniken, bei der schulischen Sexualerziehung, bei Alternativen zur WfbM in der Berufsvorbereitung, bei einer stärkeren Beratung bezüglich des Wohnens außerhalb des Elternhauses auf Elternebene sowie erhöhte Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei Unterrichtsthemen ähnlich einem Kurssystem, altersangemessene Unterrichtsinhalte, eine stärkere Öffnung von Schule nach außen sowie eine individuelle Zukunftsplanung mit Blick auf eine Bewältigung der Behinderung. Zudem sehen sie im außerschulischen Bereich einen dringenden Bedarf an adäquaten Wohneinrichtungen sowie sozialintegrativen Freizeiteinrichtungen. Damit benennen Eltern alle in der Fachliteratur bekannten Kritikpunkte der schulischen Bildung in der Werkstufe sowie fehlende außer- und nachschulischen Handlungsoptionen (Adam 2004, 1; Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 22; Lindmeier & Oschmann 1999; Markowetz 2000a; Schneider 2000, 194; Schultz 2011, 273; Stöppler 2004b, 3; Thümmel 2001; Wimmer 2000). Die Kritikpunkte sind bekannt und benannt. Eine Umsetzung lässt weiterhin auf sich warten.

3.3.2.3 *Interpretation der Ergebnisse der Lehrerbefragung*

Weder die derzeit noch gültige Rahmenrichtlinie der Schule für Geistigbehinderte des Bundeslandes NRW (1980), in dem die Studie stattfindet, noch die jeweiligen Schulprogramme bieten für die Lehrkräfte eine hinreichende Handlungsorientierung für ihre tägliche Arbeit. Gleichzeitig ist eine Handlungsorientierung von den Lehrkräften dringend erwünscht. Sie holen sich vielseitige Hilfen. Entweder verwenden sie Rahmenrichtlinien aus anderen Bundesländern (vorrangig Bayern), anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen (Förderschwerpunkt Lernen), entnehmen Anregungen aus der Fachliteratur oder arbeiten nach ‚eigenen‘ Richtlinien. Aufgrund fehlender aktueller und handlungsorientierender Richtlinien arbeiten die Lehrkräfte innerhalb eines konzeptionellen Vakuums. Gute und zeitgemäße Richtlinien stellen ein eklatantes Desiderat dar. Dies sehen die Lehrkräfte ebenso. Eine große Mehrheit von ihnen hält einen speziellen Lehrplan für die Werkstufe für erforderlich. Dass die Lehrkräfte hier auf kein entsprechendes Dokument zurückgreifen können, ist ein Versäumnis des zuständigen Ministeriums, das unentschuldig ist. Für mich ist es völlig unverständlich, warum das Ministerium nicht in regelmäßigen mittelfristigen Abschnitten verpflichtet ist, eine Aktualisierung und Überarbeitung von Richtlinien vorzunehmen. Ich sehe darin eine Geringschätzung der Arbeit der Lehrkräfte und eine Geringschätzung des Bildungsauftrages der Förderschule Geistige Entwicklung, wodurch sich das Ministerium als qualitätssichernde Behörde für schulische Bildungsprozesse disqualifiziert.

Die Lehrplanorientierung und damit die tägliche Arbeit der Lehrkräfte zeigt in Folge fehlender handlungsleitender Richtlinien das Bild einer „Versäulung“ (Schön 1993, 3) der schulischen Bildung: Die Lehrkräfte arbeiten beziehungslos nebeneinander her, jeder auf seine Weise, mehr oder weniger abgestimmt auf die Schülerschaft, mehr oder weniger gegründet auf Rahmenrichtlinien. Das Antwortverhalten der Lehrkräfte bezüglich der Lehrplanorientierung ist gravierend: Sie antworten gar nicht auf die Frage, sie wissen um einen Lehrplan, halten diesen jedoch für nicht relevant oder antworten sogar, dass es keinen Lehrplan gibt und sie deshalb individuelle Lösungen finden. Damit arbeiten insgesamt 18 von ihnen nach keinem verbindlichen, auf Richtlinien gründenden schulinternem Lehrplan oder Konzept. Sie finden eigene Lösungen, arbeiten nach ‚eigenen‘ Lehrplänen, nach Lehrplänen ihrer alten Schulen oder nach Lehrplänen, die im Klassenteam gefunden wurden. Verzahnungen und Kooperationen, Austausch und die Sicherung von Bildungsinhalten in einem verbindlichen Lehrplan für die abschließende Schulstufe in einem Gesamtkonzept der Schule und für alle Schülerinnen und Schüler ist nicht gegeben. Diese Ergebnisse zeigen einen dringenden Handlungsbedarf zur Qualitätssicherung schulischer Arbeit durch zeitgemäße, praktisch anwendbare Richtlinien, die einen

verbindlichen Niederschlag in schulinternen Konzepten finden müssen. Von einer erstaunlichen Mehrheit der Lehrkräfte wird eine verbindliche Handlungsorientierung deutlich eingeklagt, 18 von 20 Lehrkräften halten einen speziellen Lehrplan für die Werkstufe für erforderlich.

Insgesamt begründeten die sonderpädagogischen Lehrkräfte dieser Studie ihre Berufswahl vorwiegend aus humanitären, ethischen sowie pädagogischen Motiven. Pragmatisch-ökonomische Gründe spielen ebenfalls eine Rolle. Innerhalb dieser Motivkomplexe überwiegen Ich-bezogene Motive wie ‚Selbstverwirklichung‘, ‚Interesse an der Arbeit mit behinderten Menschen‘ und materielle Vorteile. Cloerkes (2007, 351) erkennt darin das Verständnis vom sonderpädagogischen Lehrerberuf als ‚ganz normale Tätigkeit‘ und weniger als ‚Profession‘ und bewertet diese eher realistische denn idealisierende Sicht als positiv. Karitative, religiöse Gründe werden in der offenen Frage nicht dargelegt. In der expliziten Nachfrage zeigt sich, dass christliche Grundsätze sowie eine helfende Tätigkeit nicht unerheblich für die Hälfte der Lehrkräfte sind, die diese persönlich als ‚sehr wichtig‘ ansehen. Aufgrund dieses Antwortverhaltens kann für ein Drittel der Lehrkräfte durchaus mitleidende Motive eine Grundlage ihres erzieherischen Handelns darstellen. Diese stehen emanzipatorischen Bildungszielen, „die auf eine selbstbestimmte Lebensführung ohne professionelle Helfer gerichtet“ (ebd., 344) ist entgegengesetzt gegenüber. Der „handlungsleitenden Berufsethik“ (Cloerkes 2007, 360) kommt bei der Beschulung von Werkstufen eine besondere Bedeutung zu, da in dieser Stufe die Weichen für die nachschulische Lebenswelt gestellt werden. Hier wäre eine Abkehr von der Mitleidsethik hin zu einer Ethik des solidarischen Handelns in einer gemeinsamen Lebenswelt (ebd.) angezeigt. Für gut zwei Drittel der Lehrkräfte und damit mehrheitlich lässt sich eine Abkehr von der Mitleidsethik ableiten, die Cloerkes (2007, 360) für die Sonderpädagogik als Perspektive der Zukunft annimmt.

Die Lehrkräfte sehen in der Werkstufe ihren Arbeitsschwerpunkt deutlich im Themenbereich Beruf und Erwachsenenleben. Annähernd die Hälfte schätzt dazu ihre Fachkompetenz als gegeben ein. Zudem sagt mehr als die Hälfte der Lehrkräfte, dass sie der Arbeit in der Werkstufe zugeneigt sind, gut ein Drittel hebt das Interesse an der Erwachsenenpädagogik hervor. Damit kann ein Interesse und eine Sensibilisierung für didaktisch-methodische Angebote, die an der Erwachsenenpädagogik ausgerichtet sind, grundsätzlich vorausgesetzt werden.

Die genauere Betrachtung der Bildungsziele im beruflichen Bereich verdeutlicht jedoch eine Fokussierung des Berufsziels WfbM, nur marginal werden berufliche Bildungsziele für die Schülerinnen und Schüler weiter aufgefasst. Für weitergehende berufliche Übergänge, die Ausbildungen anderer beruflicher Bildungsträger oder Unterstützungsangebote bei der Platzierung von Förderschülern durch Programme der Arbeitsagentur, der IFD oder der BAG UB einbeziehen, sieht Schneider (2000, 203) die Qualifikation von Lehrkräften an Förderschulen oftmals nicht gegeben. Da die befragten Lehrkräfte dieses Berufsziel jedoch nur marginal nennen, ist auch kein Zielkonflikt zwischen eigener beruflicher Qualifikation und Zuständigkeit auszumachen.

Die Hervorhebung der Bildungsziele ‚Leben nach der Schule‘, ‚Erwachsenwerden‘ oder ‚Stärkung der Persönlichkeit‘ wird angestrebt, ohne gleichzeitig eine deutliche vermehrte Bildung an außerschulischen Lernorten oder eine zunehmende Beratungstätigkeit umzusetzen. Diese Aspekte werden selten als Arbeitsgrundlage der Werkstufe genannt. Dieses Antwortverhalten interpretiere ich deshalb als ein „bezugsgruppenorientierten Bildungsangebot“ (Cloerkes 2007, 197), das zunächst eine persönlichkeitsstärkende Förderung innerhalb des Schonraumes Förderschule vorsieht, um anschließend integrative Angebote zu nutzen. Diese Schwerpunktsetzung halte ich in der Werkstufe für nicht mehr angemessen. Wenn nicht spätestens in der Werkstufe, wann dann sollen integrative Angebote, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereiten und ermöglichen sollen, genutzt werden?

Eine schulinterne Kommunikation über und Einigung auf gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele scheint für die abschließende Schulstufe der untersuchten Schulen nicht verwirklicht worden zu sein. Die von den Lehrkräften formulierten Erziehungs- und Bildungsziele für die Werkstufe sind vielfältig und zeigen individuelle Schwerpunkte der einzelnen Lehrkräfte, so dass abermals von einer „Versäulung“ (Schön) der schulischen Bildung gesprochen werden kann. Langjährig in der Werkstufe arbeitende Lehrer befürworten eher angemessenes Arbeits- und Sozialverhalten als Erziehungsziele, wie Sozialverhalten, Fleiß, Ausdauer, Sauberkeit. Die kürzer in der Werkstufe arbeitenden Lehrkräfte nennen eher emanzipatorische Bildungsziele wie Selbstbestimmung, Kooperation, Meinungsbildung. Die Wohnvorbereitung und Ablösung vom Elternhaus wird von knapp einem Drittel der Lehrkräfte genannt. Dass die Wohnvorbereitung für die Lehrkräfte als erklärtes Erziehungsziel gilt, war nicht zu erwarten. In keinen der von den Lehrkräften verwendeten Richtlinien (NRW 1980, Bayern 1982) ist der Lernbereich Wohnen ausgewiesen. Keine der drei Schulen verfügt über Trainingswohnungen oder nutzt angemietete Wohnungen in Schulsnähe zum Wohntraining. Zudem äußern nur vier der befragten Lehrkräfte das in der sonderpädagogischen Diskussion so zentrale Erziehungsziel der Selbstbestimmung.

Insgesamt verfolgen die Lehrkräfte der einzelnen Schulen damit unterschiedliche und z.T. auch entgegengesetzte Ziele im Rahmen ihrer schulischen Bildung. In der Tendenz konnte für Schule 2 eine eher konservative Zielperspektive nachgewiesen werden, welche eine Anpassung an die bestehenden Verhältnisse postuliert und ein progressives ‚Wecken von Bedürfnissen‘ ablehnt. Eine aktive Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Verwirklichung von Zukunftsträumen wird nicht angestrebt. In Schule 3 sind diese Einstellungen nicht ganz so deutlich ausgeprägt, in der Tendenz aber identisch. Für beiden Schulen sind entgegen dieser Tendenz auch einzelne durch Lehrkräfte vertretene Zielperspektiven vorhanden, die eher durch eine progressiv-emanzipatorische Bildungs- und Erziehungshaltung gekennzeichnet sind. Derart gegensätzliche Zielperspektiven in Lehrerkollegien können zu Konflikten führen, wenn gemeinsame stufenbezogene Konzepte entwickelt werden sollen. Sie stellen damit eine Hürde für eine stärkere Kooperation und eine stärkere Vernetzung der stufenbezogenen Angebote in der Werkstufe dar, wenn sie nicht ausdrücklich in Lehrplänen empfohlen und eingefordert werden. Damit leistet das Lehrplandesiderat einer „Versäulung“ der schulischen Bildung Vorschub.

Gut ein Drittel der Lehrkräfte zeigt eine starke persönliche Betroffenheit gegenüber dem persönlichen Schicksal einzelner Schülerinnen und Schüler. Diese drückt sich bei Schulentlassungen in Gefühlen wie Traurigkeit, Trauer oder Abschiedsschmerz aus. Aufgrund dieses starken persönlichen Engagements der Lehrkräfte an Förderschulen Geistige Entwicklung, die Wimmer (2000, 179) als wichtigen und notwendigen „engen persönlichen Bezug“ in der Arbeit an Förderschulen Geistige Entwicklung beschrieben hat, wären transparente und sachlich-neutrale Entlassungskriterien für eine Qualitätssicherung der schulischen Arbeit sinnvoll. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass es für die Lehrkräfte an sachlichen Kriterien mangelt, eine Schulentlassung durch nachvollziehbare Gründe anschaulich zu machen, wie z.B. die Behandlung aller Lernbereich in der Werkstufe, das Erreichen von bestimmten Lernzielen oder Schlüsselkompetenzen oder die Ableistung einer konzeptionellen Berufs- oder Wohnvorbereitung. Der Reifegrad eines Schülers oder einer Schülerin mit geistiger Behinderung im Prozess des Erwachsenwerdens hingegen ist wie im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt, ein Kriterium, das durch soziale Zuschreibungen geprägt wird und damit sachlichen Aspekten weniger zuträglich ist. Dennoch wird der Bedarf an inhaltlichen und kompetenzorientierten Entlassungskriterien von Seiten der Lehrkräfte nicht gesehen. Die häufige Nennung der ausschlaggebenden Entlassungswünsche durch Eltern und Schülern sowie die Entscheidung des Lehrerteams bieten die Möglichkeit, individuelle Schwerpunkte zu setzen und verstärken die nachgewiesene „Versäulung“ der schulischen Bildung nicht nur für die Lehrpläne, die Erziehungs- und Bildungsziele sondern auch für Entlas-

sungskriterien. Desweiteren fallen die häufige Nennung von rechtlichen und organisatorischen Gründen auf, etwa die Erfüllung des Höchstalters in Schule 3 sowie die Kopplung der Entlassungszahlen an die Anzahl der Neuzugänge in den Eingangsklassen in Schule 2, die sich jeglicher schülerbezogener Kriterien entziehen.

Zwischen dem eigenen Erleben des Erwachsenwerdens und dem ihrer Schülerinnen und Schüler sehen die Lehrkräfte für die Wichtigkeit der Bereiche Arbeit und Auszug aus dem Elternhaus Parallelen, wengleich der Berufstätigkeit für die Lehrkräfte und der Ablösung vom Elternhaus für die Schülerinnen und Schüler jeweils eine leicht höhere Bedeutung zugemessen wird. Der Rolle als politischer Bürger sowie der Konsumentenrolle wird weder für das eigene Erwachsenwerden noch für das ihrer Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung beigemessen (Havighurst 1976; Hurrelmann 2004, 34f; Rothgang 2009, 102). Ein überraschendes Bild zeigt sich für die Einschätzung der Partner- und Familienrolle. Diese wird sowohl für das eigene Erleben als auch das Erwachsenwerden der Schülerinnen und Schüler als nicht wichtig angesehen. Für die Schülerinnen und Schüler rangiert die Partner- und Familienrolle auf dem zweitletzten Platz.

Gleichzeitig wird in einer anderen Interviewfrage der Partner- und Familienrolle eine entscheidende Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler eingeräumt. Hier nennen die Lehrkräfte als vermutete Zukunftswünsche ihrer Schülerinnen und Schüler eine feste Partnerschaft, teilweise gekoppelt mit einer Elternschaft an erster Stelle. Erst dann folgen in der Häufigkeit eine ‚gute Arbeit‘ sowie eine eigene Wohnung. Damit wird der Wunsch nach Partnerschaft der Schülerinnen und Schüler sehr wohl als wichtig eingeschätzt, jedoch wird dieser nicht in Beziehung gesetzt zur Wahrnehmung und Entfaltung der Erwachsenenrolle. Durch das Nicht-Ernstnehmen der Partnerschaftswünsche der Schülerinnen und Schüler als Ausdruck ihres eigenen Erwachsenseins, wird ihnen ihre Sexualität sowie Fähigkeit zur Partnerrolle abgeschrieben (Walter 1997, 236). Dieser Eindruck verstärkt sich durch das Ergebnis, dass keine Lehrkraft dieses Thema im Zusammenhang mit der Frage zu den Erziehungszielen der Werkstufe nennt. Auffällig ist, dass eine weitreichende Sexualerziehung, welche auch die Themen Partnerschaft, Ehe, Elternschaft und Prävention vor sexuellem Missbrauch umfasst – letzterem sind junge Frauen mit Behinderungen in Einrichtungen vermehrt ausgesetzt – keinen Niederschlag in den von Lehrkräften genannten Erziehungs- und Bildungszielen findet.

Der Erwachsenenstatus der Werkstufenschülerinnen und -schüler wird insgesamt von der Mehrheit der Lehrkräfte anerkannt, jedoch mit Einschränkungen. Gut ein Viertel der Lehrkräfte schreibt ihren Schülerinnen und Schülern den Status nicht zu. Die Einschätzung des Erwachsenenstatus wird in den Schulen unterschiedlich gesehen. In Schule 2 geben mehr Lehrkräfte an, dass man volljährige Menschen mit geistiger Behinderung nur eingeschränkt als erwachsen bezeichnen kann, ebenso sehen sie ihre Werkstufenschülerinnen und -schüler ‚eher nicht‘ als erwachsen. Als Gründe werden Entwicklungsverzögerungen und fehlende Reife genannt. Das Antwortverhalten der Lehrkräfte aus Schule 3 ist dagegen deutlich positiver. Das eindeutige ‚ja, immer‘ Antwortverhalten in Schule 3 kann als eine erfolgreiche Bewusstseinsbildung für die Thematik verstanden werden. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass es sich um eine sozial erwünschte Antwort handelt, da die Interviewerin Lehrerin an Schule 3 war und das Thema Erwachsenwerden in Stufenkonferenzen eingebracht hat. Aufschlussreich sind die Begründungen aller positiv antwortenden Lehrkräfte. Diese argumentieren mit dem ‚kalendarischen Alter‘ (Ruppert 2006, 140), mit einer zugestandenen ‚Ungleichzeitigkeit im Erwachsenwerden‘ (Wohlhüter 1983, 371; Jakobs 2000, 32) oder mit dem pädagogischen Prozess, der das Erwachsenwerden aktiv begleiten sollte. Insgesamt streben alle Lehrkräfte unabhängig von der Zuschreibung des Erwachsenenstatus an, ihre Werkstufenschülerinnen und -schüler als Erwachsene zu behandeln.

Der unterschiedliche Grad der Behinderung von Schülern innerhalb einer Werkstufenklasse ist für die Einschätzung des Erwachsenenstatus unbedeutend. Werkstufenschüler werden in einer Schule annähernd uneingeschränkt als erwachsen eingeschätzt, dies gilt dann auch für schwerstbehinderte Schüler. In der anderen

Schule sehen die Lehrer generell Einschränkungen, die dann auch für schwerstbehinderte Schüler gelten. Insgesamt sehe ich durch die Aussagen der Lehrkräfte bestätigt, dass die Beschulung von schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern in der Werkstufe als selbstverständlicher und integraler Teil des sonderpädagogischen Arbeitsspektrums angesehen wird. Einig sind sich alle von ihnen, dass Pflege in gleichgeschlechtlicher Assistenz durchgeführt werden sollte. Die Pflege wird in einer Schule eher gerne ausgeführt, dementsprechend sehen die Lehrkräfte den Einsatz von speziellem Pflegepersonal nicht als sinnvoll an. Die Lehrkräfte der anderen Schule stehen der Pflege nicht so ausgeprägt positiv gegenüber und können sich eine Delegation der Aufgabe an Spezialpersonal eher vorstellen. Insgesamt sagt die Hälfte von ihnen, dass sie bei der Intimpflege an ihre Grenzen stoßen.

Die große Mehrheit der Lehrkräfte beider Schulen sagt, dass sie es künstlich finden, langbekannte Schülerinnen und Schüler plötzlich zu siezen. In diese Situation sind jedoch auch Gymnasiallehrer gestellt, die in der Oberstufe die ihnen bekannten Schülerinnen und Schüler unterrichten und dann individuell ein reziprokes *Sie*³⁶¹ oder *du* wählen, wobei jedoch ein *Sie* vorherrscht. In keiner der untersuchten Werkstufen der vorliegenden Studie herrscht das *Sie* vor. Alle Lehrkräfte der Schule 2 lehnen beispielsweise das Siezen ab. Die Entscheidung für die Verwendung des reziproken *du* in der Werkstufe kann auch einer allgemein gesellschaftlichen *Du*-Expansion (Ehlers 2009, 5) geschuldet sein. Nur wenige Lehrkräfte möchten gesiezt werden, um dadurch den „institutionell gefestigten Statusunterschied“ (Ehlers 2009, 5) zwischen Lehrern und Schülern auszudrücken.

In Schule 3 herrscht annähernd durchgängig eine asymmetrische Umgangsform in der Werkstufe vor, die sich durch ein Duzen der Schüler und Siezen der Lehrer darstellt. Diese asymmetrisch pronominale Anrede gilt jedoch nur noch in der Mittelstufe als angemessen (Ehlers 2009, 5). Die von einer Lehrkraft erwähnte Kombination aus ‚du‘ mit ‚Frau [Nachname]‘ ist in Grundschulen bis zur dritten Klasse üblich (Ehlers 2009, 3). Dass sich diese Anredeform bis in die Werkstufe der Förderschule fortführt und von den Lehrkräften hingenommen wird, ist aufgrund des Erwachsenenstatus der Schüler nicht angemessen.

Die Lehrkräfte beider Schulen stimmen mehrheitlich der Aussage zu, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gemeinsam die jeweilige Umgangsform wählen sollten. Fraglich ist, ob bei der erhobenen deutlichen Ablehnung des Siezens der Werkstufenschüler durch die Lehrkräfte insbesondere in Schule 2, diese reziproke Anrede überhaupt zur Abstimmung durch Lehrkräfte gebracht wird. Ebenso ist fraglich, ob die Schülerinnen und Schüler diesen Vorschlag einbringen würden. Dass eine einheitliche Regelung für die Umgangsformen der Werkstufe gewählt werden sollte, finden die Lehrkräfte der Schule 3 wichtiger als die der Schule 2. Dies kann der Erfahrung in Schule 2 geschuldet sein, wo ein eher einheitliches reziprokes Duzen umgesetzt wird, aber auch individuell andere Lösungen bekannt sind. Die Lehrkräfte aller drei Schulen machen in einem identischen Antwortverhalten deutlich, dass sie ihren Stellenwert als Vorbild für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Verhaltens- und Kommunikationsweisen, die unter Erwachsenen wünschenswert und üblich sind, hoch ist. Sie sehen in Folge auch in der Mehrzahl eine gute Möglichkeit, dies in der Schule einzuüben. Wenn den Lehrkräften damit sowohl ihre Vorbildfunktion als auch die Übungsmöglichkeiten der Schule, die eine „mächtige Sozialisationsinstanz“ und „ein Bestandteil des ‚ernsten‘ Lebens“ (Hurrelmann 2004, 98) darstellt, bewusst sind, ist unverständlich, warum sie kein reziprokes Anredeverhalten in der Werkstufe umsetzen. Zudem wurde gezeigt, dass sich bei einem reziproken Anredeverhalten ein gegenseitiges *du* und kein wechselseitiges *Sie* durchsetzt, wie für Oberstufen üblich (Ehlers 2009, 5). Die umgesetzten

³⁶¹ Möglich wäre ebenso das Oberstufen-*Sie*, das durch das Pronomen *Sie* mit Ansprache durch Vornamen gekennzeichnet ist (Ehlers 2009, 1).

Umgangsformen in den untersuchten Werkstufen leisten einer Infantilisierung der Schülerinnen und Schüler Vorschub. Ein wechselseitiges *Sie* in der Werkstufe wäre für die Bewältigung des „erschweren Prozess des Erwachsenwerdens“ (s. 2.1.4) und der Statusanerkennung der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung als Erwachsene (s. 2.1.5) durch die Institution Schule ein hilfreiches Handwerkszeug. Optimal wäre es, wenn die Werkstufenschüler beide reziproken Anredeformen in ihrer Werkstufenzeit erfahren könnten, z.B. im Kursunterricht das wechselseitige *Sie* und im Klassenverband das gegenseitige *du*, um vielfältige und ständig wechselnde kommunikative Rollen einzuüben (Bronfenbrenner 1981, 115; s. auch Klauß 1995, 450).

Im Ergebnis wird Alkoholkonsum bei Feierlichkeiten in der Werkstufe von mehr als Dreiviertel aller Lehrkräfte vehement abgelehnt. Ebenso wird Tabakkonsum mehrheitlich deutlich abgelehnt. Die Lehrkräfte der Schule 2 sind bei beiden Einschätzungen restriktiver. Diese starke Ablehnung kann zum einen mit einem anwaltschaftlichen Gesundheitsbewusstsein der Lehrkräfte erklärt werden. Zumal die öffentliche Ächtung von Alkohol und insbesondere Zigaretten in den letzten Jahren durch die Gesetze zum Nichtraucherschutz unterstützt wurde. Die starke Ablehnung des Genussmittelkonsums von Alkohol kann auch der Tatsache geschuldet sein, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oftmals Medikamente einnehmen und deshalb ein grundsätzliches Alkoholverbot für alle Schülerinnen und Schüler umgesetzt wird. Auch ist denkbar, dass gerade die Eingebundenheit des Genussmittelkonsums in institutionelle, hier schulische Settings ausgesprochen kritisch gesehen wird. Somit wirken zielgruppenspezifische Gründe für die Einschätzung der Lehrkräfte ausschlaggebend. Insgesamt werden so jedoch den Werkstufenschülerinnen und -schüler für das Erwachsenenalter reservierte Genussmittel sowie das Erlernen eines verantwortlichen Umganges damit für ausgewählte schulische Kontexte vorenthalten. Auch diese Restriktion trägt zu einer Infantilisierung der erwachsenen Schülerinnen und Schüler bei.

Eine sexualpädagogische Aufklärung wird in keiner der beiden untersuchten Schulen umfassend und sachgerecht umgesetzt. Die Lehrkräfte in Schule 2 geben an, eine umfassende Sexualerziehung zu behandeln. Sie entwickeln jedoch bezüglich des Themas Kinderwunsch von Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung eine deutlich wertende und abratende Haltung. Von den Lehrkräften der Schule 3 äußert die deutliche Mehrheit, dass Themen wie Ehe, eigene Kinder sowie Sterilisation nicht Teil der Sexualerziehung sind oder sie dies nicht wüssten. Bezüglich der Kinderwunsch-Thematik sieht die Mehrheit der Lehrkräfte in Schule 3 eine wertfreie Aufklärung als sinnvoll an. Die sehr unterschiedliche Einschätzung durch die Lehrkräfte von Schule 2 und 3 könnte darin begründet sein, dass Schule 3 insgesamt eine mangelhafte sexualpädagogische Aufklärung angibt und das Antwortverhalten in Frage 24 zur Kinderwunsch-Thematik deshalb ein idealtypisches, jedoch hypothetisches Vorgehen darstellt. Die Lehrkräfte der Schule 2 hingegen sahen sich dieser Thematik im Rahmen ihrer umfassenden Sexualerziehung schon mehrfach ausgesetzt und waren zur persönlichen Positionierung gezwungen.

Die Befunde zu den Unterrichtsinhalten Sexualerziehung, Arbeit und Wohnen müssen unter dem Gesichtspunkt diskutiert werden, dass insbesondere die hypothetischen Fragen für den Bereich Sexualerziehung und Arbeit zwei anspruchsvolle Aspekte im Fragebogen zur Abstimmung brachten. Der Umgang mit der Kinderwunsch-Thematik und einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bei Menschen mit geistiger Behinderung werden auch in der Fachwissenschaft kontrovers diskutiert. Gleichwohl war dies sinnvoll, um eine eindeutige Werthaltung aufzuzeigen.

Nach Einschätzung von Adam (2004, 1) und Stöppler (2004b, 3) wird eine konsequente sexualpädagogische Aufklärung in Förderschule Geistige Entwicklung nicht angemessen umgesetzt (s. Abschnitt 2.3.3.4). Dies kann die vorliegende Studie nachweisen. Die Lehrkräfte der Schule 2, die Sexualerziehung umsetzen, entwickelt bezüglich der Kinderwunsch-Thematik von Schülerinnen mit geistiger Behinderung eine werten-

de und ‚abratende‘ Haltung. Schule 3, die keine Sexualerziehung umsetzt, strebt hypothetisch eine wertfreie Sexualaufklärung an. Letztere wird von Fachwissenschaftlern einmütig empfohlen (Albeke 2004a, 24ff; Stöppler 2004b, 4). Gleichwohl machen die ergänzenden Aussagen der Lehrkräfte beider Schulen deutlich, dass sie die Kinderwunsch-Thematik nicht leichtfertig behandeln und intensive Beratungen anstreben. Damit käme Richtlinien mit ihrer Werteorientierung auch eine entlastende Bedeutung für Lehrkräfte bei kontroversen Themen zu. Diese trügen sinnvoll zur Entwicklung einer gemeinsamen sexualpädagogischen Wertehaltung bei.

Nachgewiesen werden konnte zudem, dass neben dem werkstufenrelevanten Unterrichtsinhalt Sexualerziehung auch die Bereiche Wohnen und Arbeit mit stark wertenden Haltungen der Lehrkräfte in den Unterricht getragen werden. Für den Bereich Wohnen herrscht eine sehr progressive Empfehlung der Loslösung vom Elternhaus vor, die von der Mehrheit der Lehrkräfte aktiv ‚unterstützt‘ wird durch Information, Aufklärung, Besichtigungen und Beratungen. Für den Bereich Arbeit hingegen herrscht eine sehr konservative Wertehaltung vor, wobei Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt von einem Drittel aller Lehrkräfte als grundsätzlich unrealistisch oder problematisch betrachtet werden. Dies Ergebnis der vorliegenden Studie wird von einer Studie von Lindmeier & Oschmann (1999, 356) unterstrichen, die ebenfalls nachweisen konnten, dass sich Lehrkräfte oft eine Beschäftigung ihrer Schüler auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht vorstellen können. Praktikumserfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt würden zwar auch von diesen Lehrkräften angestrebt, jedoch mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern individuelle Grenzen aufzuzeigen. Eine ähnliche Position vertritt auch der neue bayrische Lehrplan der Berufsschulstufe:

„Lernerfahrungen in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes oder in Integrationsfirmen sind dennoch wertvoll. Praktikantinnen und Praktikanten erleben dort erweiterte Möglichkeiten wie auch neue Grenzen. Mit stützender Begleitung trägt dies dazu bei, eine realistische Arbeitsplatzwahl zu treffen und sich mit möglicherweise eingeschränkten beruflichen Perspektiven zu versöhnen.“ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 62)

Es ist nicht auszuschließen, dass Lehrkräfte mit dieser Haltung nicht ausreichend Initiative ergreifen, um gute und geeignete Praktikumsstellen zu identifizieren, da es in ihrer Perspektive darum gehe, dem Schüler / der Schülerin die individuellen Grenzen aufzuzeigen. Eine aktive Unterstützung für diese Zukunftsperspektive würden nur 3 von 20 Lehrkräften leisten.

Bei dieser Thematik zeigt sich, dass eine breite Palette geeigneter aber auch gefälliger Betriebe notwendig ist, die mit der Förderschule kooperieren und Praktikumsplätze überhaupt zur Verfügung stellen. Diese zu finden, bedarf einiger organisatorischer und personeller Anstrengungen, die nicht geleistet werden wird, wenn die Zielperspektive „Grenzen oder Probleme aufzeigen“ bedeutet. Hier wäre die Kooperation mit den örtlichen Integrationsfachdiensten, mit dem Arbeitsamt, mit einem Netzwerk von Betrieben und Berufsbildungswerken notwendig, insbesondere auch deshalb, weil Lehrkräften oftmals die Kenntnisse der Arbeitswelt fehlen (Schneider 2000, 203). Zudem wäre eine verbindliche Richtlinienvorgabe notwendig, wie beispielsweise in den Richtlinien für die Förderschule Geistige Entwicklung aus Rheinland-Pfalz, die ausdrücklich vorschreiben, dass „neuere Unterstützungsangebote bei der Platzierung von Abschluss Schülerinnen und -schülern der *Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung*, wie sie durch Integrationsfachdienste und Arbeitsassistenzen im Zusammenhang mit Integrationsfirmen und unterstützter Beschäftigung entwickelt werden“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 57, Hervorheb. im Original) berücksichtigt werden. Diese Befunde der fehlenden umfassenden Berufsorientierung sind auch deshalb eklatant, weil die Lehrkräfte eine Berufsqualifikation ausdrücklich als Werkstoffinhalt sehen.

Die Befunde werden von den Ergebnissen der Frage nach problematischen Themenbereichen in Elterngesprächen unterstrichen, wobei Lehrkräfte vorrangig die Bereiche Arbeit und Wohnen nennen. Die Erhebung der Werthaltung der Lehrkräfte ergab eine progressive Haltung für den Lebensbereich Wohnen und eine konservative Haltung für den Lebensbereich Arbeit. Bekannt ist, dass ca. 60 % der erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Elternhaus wohnen bleiben und nicht in eine selbständige Wohnform ziehen (Seifert 2002, 56; Thimm 1997, 230; sowie Abschnitt 2.3.3.2). Wenn die Lehrkräfte eine Loslösung stark positiv wertend in den Unterricht tragen, kann dies Konflikte mit Eltern hervorrufen. Ebenso ist konfliktträchtig, wenn Eltern eine Alternative zur WfbM als berufliche Perspektive suchen und die Lehrkräfte grundsätzlich davon abraten und diese als unrealistisch angesehen. Damit kommt den Richtlinien eine enorme Bedeutung für Wertevorgaben zu, die als gemeinsamer Wertekodex von der gesamten Lehrerschaft gegenüber der Elternschaft vertreten werden sollten. Deutlich wird durch das Antwortverhalten auch, dass es keine gemeinsame Zieltransparenz für die Zukunftsgestaltung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte und Eltern gibt. Hier wäre es hilfreich, den Hinweisen der Bundesvereinigung Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 22) zu folgen, die rät, neuere Unterstützungsangebote für berufliche Übergänge (s. Abschnitt 2.3.3.1), offene Zukunftsplanungen und die Arbeit mit Unterstützernetzen (Doose 2011, 43–67; van Kan & Doose 1999), eine Hinführung zur Nutzung des Persönlichen Budgets (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen o.J.) sowie weitere Eingliederungsmöglichkeiten für eine aktive Teilhabe im nachschulischen Leben in Lehrplänen verbindlich zu verankern. Eine diese neueren Möglichkeiten berücksichtigende schulische Berufsorientierung sehe ich in den untersuchten Werkstufen nicht umgesetzt.

Für Mitbestimmungsprozesse innerhalb der Schule konnte nachgewiesen werden, dass mit dem Grad der Verbindlichkeit einer Entscheidung die Entscheidungsgewalt der Lehrer zunimmt. Dass jedoch auch für wenig verbindliche Situationen den Werkstufenschülerinnen und -schüler selten Entscheidungsmöglichkeiten geboten werden, war in diesem Ausmaß nicht zu erwarten. In Schule 2 werden bei deutlich häufigeren – wenn auch eher unverbindlichen – Entscheidungssituationen die Schülerinnen und Schüler beteiligt. In Schule 3 ist selbst bei der Partnerwahl für Übungen keine deutliche Schülermitbestimmung möglich. Bei verbindlichen Unterrichtsinhalten sowie Klassenzusammensetzung liegt die Vorschlagsgewalt deutlich in der Hand der Lehrkräfte. Diese schätzen das aktuelle Maß der Mitbestimmung als befriedigend ein, wobei Schule 2 einen etwas positiveren Mittelwert aufweist als Schule 3. Ein Grund für die fehlende Mitbestimmung kann für Schule 3 der hohe Anspruch der Lehrkräfte an Umsetzungsformen einer Schülermitbestimmung liegen. Diese spielen den zeitlichen Aufwand runter, erkennen einen hohen organisatorischen Aufwand und streben komplexe Entscheidungsverläufe an. In Schule 2, in der Mitbestimmung eher umgesetzt wird, wird der zeitliche Aufwand realistischer eingeschätzt sowie auch einfache Entscheidungen zwischen zwei Alternativen angeboten. Gleichzeitig kommen insbesondere aus Schule 3 zahlreiche Verbesserungsvorschläge, welche vereinzelt auch verbindliche Bereiche wie Unterrichtsinhalte und individuelle Zielvereinbarung vorsehen. So werden mehr Kompetenzen für die Schülervertretung gefordert, jedoch eher im unverbindlichen Bereich wie der Schulhofgestaltung und dem Freizeitbereich. Insgesamt deutet die häufige Nennung des Schülerrates als Verbesserungsvorschlag daraufhin, dass dieses Gremium nicht oder nicht hinreichend im Schulalltag vertreten ist. Dieses Ergebnis deckt sich mit einer Einschätzung von Klauß (2010, 129), der eine flächendeckende Schülervertretung in Förderschulen Geistige Entwicklung nicht umgesetzt sieht.

Das Antwortverhalten zu Fragen der schulischen Organisation in der Werkstufe drückt den Wunsch nach einer am Klassenlehrerprinzip orientierten Organisation der schulischen Bildung in der Werkstufe aus. Für die Schule 2 konnte dies stärker nachgewiesen werden als für Schule 3. Das Klassenlehrerprinzip erfordert weniger Kooperation und ermöglicht eine höhere personale Konstanz. Die in der vorliegenden Arbeit nach-

gewiesenen gegensätzlichen Werthaltungen bezüglich der schulischen Erziehungs- und Bildungsziele (s. Abschnitt 3.3.1.3.4) können ein Grund für eine mangelnde Kooperation und Vernetzung stufenbezogener Bildungsangebote in der Werkstufe sein. Thematische Studienfahrten und Wahlpflichtkurse bedeuten eine stufenbezogene Kooperation sowie kollegiales Vertrauen, dass die Belange der Schülerinnen und Schüler auch durch andere Lehrkräfte aufgefangen werden können. Für den Prozess des Erwachsenwerdens wäre es im Sinne Bronfenbrenners (1981, 115) hilfreich für die Schülerinnen und Schüler, mit möglichst vielfältigen und wechselnde Rollenvorbilder konfrontiert zu werden. Besonders bereichernd wäre die Bereitstellung unterschiedlicher geschlechtlicher Vorbilder. Durch das Klassenprinzip werden den Schülerinnen und Schüler zum einen weniger Selbstbestimmungsmöglichkeiten für eine thematische Schwerpunktsetzung ihrer Bildungsinhalte sowie zum anderen weniger Möglichkeiten zum Erlernen einer „Rollenflexibilität“ (Schatz 2000, 133; s. auch Thimm 1978a, 246) bei der Übernahme von für das Erwachsenenleben so bedeutsamen vielfältigen Rollen geboten. Beide Aspekte stellen ein hilfreiches Handwerkszeug für den Prozess des Erwachsenwerdens der Werkstufenschülerinnen und -schüler dar und werden den Werkstufenschülerinnen und -schüler damit vorenthalten. Eigentlich wäre die Voraussetzung für eine eher tutorielle als klassenlehrerorientierte Betreuung von Werkstufenschülerinnen und -schüler durch ihre Lehrkräfte gegeben. Denn die Lehrer schätzen ihr persönliches Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern eher als nicht-entscheidend für diese ein. Wobei bei dieser Frage bezogen auf das gesamte Antwortverhalten erstaunlich viele Lehrkräfte keine Antwort gaben.

3.3.3 Fazit der ersten Untersuchung

Mit Bezug zu den Untersuchungsfragen (s. Abschnitt 3.1) formuliere ich folgende Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt für die relevanten Dimensionen:

Wissen zum Erwachsensein sowie Rollen- und Selbstbild als Erwachsene

Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrkräfte beziehen sich bei ihrem subjektiven Verständnis von Erwachsensein auf gesellschaftlich übliche Definitionen. Sie nennen vielfältige Synonyme von Mündigkeit sowie alle gesellschaftlich relevanten Rollen, die das Erwachsenenalter ausmachen. Gleichwohl setzten sie spezifische Schwerpunkte. Die Schülerinnen und Schüler nennen zuvorderst ihr körperliches Wachstum und ihre körperliche Reife als Kriterium ihres Erwachsenseins. Dann folgt die Freizeit- und Konsumentenrolle, die aufgrund der Volljährigkeit mit erweiterten Rechten ausgeübt werden kann. Sodann folgt Selbstbestimmung und ‚mündiges‘ Verhalten. Alle Schülerinnen und Schüler streben die Rolle als ökonomisch selbständig Handelnder (Beruf und Wohnungsnehmer) sowie die Partnerrolle an. Die Rolle als politischer Bürger wird nur selten angestrebt.

Das Gros der volljährigen Schülerinnen und Schüler empfindet sich selbst als vollwertige Erwachsene. Jedoch empfindet sich ein Achtel der volljährigen Schülerinnen und Schüler in einem Status, der mit Arnett (2004, 8) als „feeling in-between“ beschrieben werden kann. Sie antworten befragt nach ihrem Erwachsenenstatus mit ‚teils / teils, mal so /mal so‘ und damit gleichermaßen wie junge Erwachsene in Arnetts (2006a, 11) Untersuchung aus den USA. Damit spiegeln die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung das aktuelle Lebensgefühl ihrer Generation (Brooks 2007; Galston 2008; Hurrelmann 2004, 9, 39; Rötzer 2011; Schelsky 1975, 51). Schülerinnen und Schüler äußern ein deutliches Interesse an generationentypischen Themen, Sorgen, Ängsten, Problemen, Wünschen und Träumen (Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, 392).

Die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zeichnen mehrheitlich von sich ein positives Selbstbild in ihrem Erwachsensein. Ein grundsätzlich positives Selbstbild konnten auch Julius (2000), Schuppener

(2005) sowie Wendeler & Godde (1989) feststellen. So sehen sich die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung im Innersten als eine normale, vollwertige, erwachsene Person, wie jede andere (Wendeler & Godde 1989, 307) – eventuell mit kleineren Einschränkungen (Julius 2000, 192; s. auch Goffman 1994, 136). Als (kleinere) Einschränkung gelten beispielsweise das Nicht-Erreichen eines Kfz-Führerscheins, die fehlende Umsetzung des Kinderwunsches oder das Wohnen mit Betreuung. Damit identifizieren die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung sicher für das Erwachsensein relevante Statussymbole, die sie selbst nicht erreichen können. Dies schlägt jedoch innerhalb der Gesamteinschätzung des Status nicht zu Buche. Ihre Lebensentwürfe gleichen üblichen Entwürfen junger Erwachsener ohne Behinderung für die Phase des frühen Erwachsenenalters.

Im Gegensatz dazu haben junge Erwachsene mit leichter geistiger Behinderung und Grenzgänger-Schüler zwar ein positives „Privates Selbst“ (Frey 1983, 48), jedoch ein negatives „Soziales Selbst“ (ebd., 47) bezüglich ihres Erwachsenseins. Sie hadern mit dem Nicht-Erreichen relevanter Statussymbole, wie dem Kfz-Führerschein und einer angemessen entlohnten Arbeit, die die Möglichkeit zur Umsetzung eines von staatlichen Geldern unabhängigen Lebens darstellt.

Junge Erwachsene mit geistiger Behinderung eifern im Erwachsensein familiären (Rollen-)Vorbildern nach, dabei hauptsächlich ihren Geschwistern. Familiäre Vorbilder spiegeln die zu erfüllenden männlichen und weiblichen Rollenerwartungen. Orientierend sind aber auch persönliche Leistungen und Erfolge der Vorbilder. Die (Rollen-)Vorbilder sind in der Regel vom gleichen Geschlecht. Für junge Frauen ist dies stärker nachzuweisen. Damit kann Geschwistern eine hilfreiche Rolle im Prozess des Erwachsenwerdens zugeschrieben werden.

Zuschreibung des Erwachsenenstatus in sozialen Interaktionen

Während knapp ein Drittel der befragten Elternschaft ihre Söhne und Töchter mit geistiger Behinderung als ‚ewige, große Kinder‘ sehen und ihnen damit Entwicklungsmöglichkeiten absprechen, erkennt die deutliche Mehrheit der Eltern den Erwachsenenstatus ihrer erwachsenen Kinder an. Sie verweisen auf Lernfortschritte, auf die ‚Ungleichzeitigkeit im Prozess des Erwachsenwerdens‘ (Wohlhüter; Jakobs) oder erkennen den Erwachsenenstatus trotz teilweise erheblichen Unterstützungsbedarfs an. Damit nehmen die Eltern eine bahnbrechende Position in der Selbstbestimmungsdebatte ein (Hahn 1994; Frühauf 1994; Seifert 1994; Rock 1996). Sie erkennen die soziale Abhängigkeit ihrer erwachsenen Söhne und Töchter und fordern vehement mehr alternative Handlungsoptionen für die Bereiche Wohnen, Arbeit, Freizeit und Sexualität ein.

Für die Eltern sind Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme zentrale Kriterien für Erwachsensein. Desweiteren zählen für sie die Rolle als selbständig Handelnder bezüglich Beruf und Wohnung sowie die Partner- und Familienrolle. Die Übernahme der Rolle eines selbständig ökonomisch Handelnder als Wohnungsnehmer bereitet den Eltern die größten Zukunftssorgen. Das Gros der Eltern ermöglicht in weiten Teilen Selbständigkeit und Selbstbestimmung, indem sie sich selber in Zurückhaltung üben.

Dies gelingt den Lehrkräften nicht annähernd gleichermaßen. Das Erziehungsziel Selbstbestimmung wird nur marginal von Lehrkräften genannt. Im Unterrichtsgeschehen herrschen infantilisierende Umgangsformen, wenig Schülermitbestimmung sowie wenige didaktischen Wahlmöglichkeiten vor. Zudem werden durch eine einspurige Berufsvorbereitung, eklatant fehlender Sexualerziehung und politischer Bildung die Handlungsoptionen der Schülerinnen und Schüler für ihr nachschulisches Leben als Erwachsene massiv eingeschränkt. Damit können die Lehrkräfte als Hindernis in der Entwicklung von Selbstbestimmung und Teilhabeoptionen bezeichnet werden. Die von ihnen hauptsächlich verwendete pragmatische Zuschreibung

des Erwachsenenalters aufgrund des kalendarischen Alters (Meyer-Jungclaussen; Ruppert), reicht für eine wirkliche Akzeptanz der jungen Menschen mit geistiger Behinderung als Erwachsenen nicht aus.

Die Lehrkräfte weisen der Partner- und Familienrolle ihrer Schülerinnen und Schüler keine zentrale Bedeutung für das Erwachsenwerden zu. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass Lehrkräfte unsicher sind, wie sie eine angemessene Sexualerziehung in der Förderschule Geistige Entwicklung leisten sollen. Lehrkräfte halten die Rolle als ökonomisch Handelnder bezüglich Beruf und Wohnung für ihre Schülerschaft am bedeutendsten. Sie nennen auffällig selten Selbstbestimmung als erwachsenenpädagogisches Erziehungsziel der Werkstufe, sondern angemessenes Arbeits- und Sozialverhalten.

Die Gründe für eine fehlende umfassende Akzeptanz des Erwachsenenstatus konnten nicht abschließend bestimmt werden. Die Lehrkräfte arbeiten aufgrund fehlender aktueller Rahmenrichtlinien in einem konzeptionellen Vakuum, entwickeln ‚eigene‘ Lehrpläne und orientieren sich dabei wenig an einer kooperativen Gesamtstruktur einer Werkstufe. Die in den untersuchten Schulen ermittelte ‚Versäulung‘ (Schön) der schulischen Bildung hat zur Folge, dass Bildungsstandards zur Verwirklichung eines selbstbestimmten nachschulischen Lebens nicht angemessen erfüllt werden. Der „externe Aspekt“ (Frey 1983, 44) im Rahmen einer erwachsenen Identität der Schülerinnen und Schüler gilt nach Ergebnissen der vorliegenden Studie bezogen auf die Eltern als identitätsfördernd und optionserweiternd und bezogen auf die Lehrkräfte als identitätshemmend und optionseinschränkend. In der Fachliteratur wurde oftmals den Eltern eine optionseinschränkende Haltung vorgeworfen (Seifert 2002, 41; s. auch Abschnitt 2.3.3.2). Diese konnte in der vorliegenden Studie nicht ermittelt werden. Dahingegen wurde die optionseinschränkende Haltung der Förderschule Geistige Entwicklung bestätigt (Goddard 2009; Langner 2009; Schneider 2000, 194; Schumann 2009; Thümmel 2001; Wimmer 2000).

Eine Statusänderung wird in unserer Gesellschaft durch Übergangsrituale begleitet und signalisiert. Junge Erwachsene mit geistiger Behinderung sind hierbei eingeschränkt. Jedoch bezeichnen viele Schülerinnen und Schüler z.B. das Erreichen ihrer Volljährigkeit für sie selbst als bedeutsam, da sie vielfältige Rechte im Konsum- und Freizeitbereich zugeschrieben bekommen. Wenige Familien finden gemeinsam mit ihren erwachsenen Kindern alternative Möglichkeiten, die Statusänderung gebührend zu feiern. Das fehlende Zelebrieren des Erwachsenwerdens durch alternative Übergangsrituale (Griese 2000a) ist eher einer ‚abgesicherten‘ denn einer ‚offensiven Identitätsarbeit‘ (Langner 2009, 231ff) zuzuordnen, welche m.E. aufgrund der von den Eltern gemachten negativen gesellschaftlichen Erfahrungen der Ausgrenzung, Ghettoisierung und Infantilisierung ihrer erwachsenen Kinder erklärbar ist. Auch deshalb weisen Eltern der Rolle als politischer Bürger für ihre erwachsenen Kinder nur eine geringe Bedeutung zu.

Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe der jungen Erwachsenen

Für die Umsetzung der Rolle als ökonomisch Handelnder treten die Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen für den Lernbereich Wohnen progressiv auf, um die Ablösung vom Elternhaus zu unterstützen. Sie informieren, beraten und machen Exkursionen. Die Berufsvorbereitung der Lehrkräfte konzentriert sich auf die WfbM. Andere berufliche Übergänge bewerten die Lehrkräfte als unrealistisch. Damit stehen ihre Unterrichtsziele den Wünschen der Eltern diametral entgegen. Eltern begrüßen vielfältige Informationen zum Wohnen außerhalb des Elternhauses, planen jedoch den konkreten Auszug in der Regel erst nach dem erfolgten Übergang von Schule in Beruf, d.h. in der Zeit, wenn die jungen Erwachsenen in der Regel Werkstattbeschäftigte sind. Dieser Befund stimmt mit Ergebnissen der Studie von Schultz (2011) überein. Ebenso wie die Elternschaft wünscht sich auch das Gros der Schülerschaft ein späteres Wohnen außerhalb des Elternhauses. Dies gilt ebenso für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schwerem Behinderungsgrad. Dieses Ergebnis erstaunt und war in dieser Deutlichkeit nicht erwartet worden. Von jeweils der Hälfte der jungen Erwachsenen

werden als gewünschte Optionen das Zusammenleben mit der/m festen Partner/in oder eine Wohngemeinschaft genannt. Selbständiges Wohnen ohne jegliche Betreuung wünscht sich ein knappes Sechstel der Schülerinnen und Schüler. Lediglich drei Schülerinnen und Schüler nennen explizit das Zusammenleben mit ihren Eltern als ihren persönlichen Zukunftswunsch. Im Gegensatz dazu bemängeln Eltern fehlende berufliche Alternativen zur WfbM, die von der Schule initiiert und unterstützt werden, besonders für Grenzgänger-Schüler (Franz 2008; s. auch Böhringer 2006; Theunissen & Plaute 1999). Eine Familie wirft der Schule explizit vor, sie darin nicht unterstützt zu haben. Alternative berufliche Übergänge wünschen sich ausdrücklich auch Schülerinnen und Schüler, insbesondere junge Erwachsene mit leichter geistiger Behinderung. Sie äußern unrealistische Berufsziele und zeigen eklatante Wissenslücken über Ausbildungsberufe sowie berufliche Qualifizierungswege. Sie hadern über die gesamte Schulzeit mit der Zuweisung zur Förderschule Geistige Entwicklung und erhoffen, durch die Entlassung diesem Stigma zu entkommen. Die geringe Entlohnung in der WfbM bewerten sie als Hemmschuh für die Verwirklichung einer eigenständigen Wohnsituation.

Die Eltern stehen der Sexualität ihrer erwachsenen Kinder positiv gegenüber. Sexualität wird als natürlicher Teil der menschlichen Existenz im Erwachsenenalter angesehen und den jungen Menschen sexuelle Bedürfnisse zugesprochen. Dies gilt auch für Eltern von jungen Menschen mit schwerem Behinderungsgrad. Damit ist ein deutlicher Wertewandel markiert (Walter 1997). Für mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist eine erfüllte Partnerschaft ein großer Wunsch. Bemerkenswerterweise äußern annähernd alle Eltern ebenfalls diesen Wunsch für ihre erwachsenen Kinder. Gleichwohl sehen Eltern Schwierigkeiten, eine verlässliche Verhütungsmethode zu finden, weshalb knapp die Hälfte der Eltern eine Sterilisation befürwortet. Bei der Hälfte der Schülerschaft besteht ein Kinderwunsch, knapp ein Viertel der Eltern beurteilt einen Kinderwunsch ihrer Söhne oder Töchter grundsätzlich als legitim und z.T. umsetzbar an. Umfassend aufgeklärt über Verhütungsmethoden ist nur knapp ein Viertel der Schülerschaft, die Hälfte der Schülerschaft kennt keine Verhütungsmethoden. Die Antworten der Lehrkräfte und der Eltern bestätigen, dass insgesamt keine hinreichende und umfassende Sexualerziehung in den befragten Schulen durchgeführt wurde. Bezüglich der Kinderwunsch-Thematik tragen Lehrkräfte eine abratende Haltung in den Unterricht, was in diesem Fall von der Mehrheit der Eltern begrüßt wird. Eltern wünschen sich deutlich häufiger Sexualerziehung und eine inhaltliche Erweiterung um Themen wie Aids, Ehe, Elternschaft oder Sterilisation. Sie sehen die Schule dafür als kompetent an, da Aufklärungsgespräche im Elternhaus peinlich seien. Die vorliegende Studie kann eine mangelhafte Sexualerziehung der Förderschule Geistige Entwicklung und des Elternhauses empirisch feststellen, da die jungen Erwachsenen eklatante Wissenslücken in diesem Feld aufweisen. Eine angemessene Sexualerziehung ist für die Ausgestaltung einer verantwortungsvollen Partner- und Familienrolle im Erwachsenenalter unerlässlich und muss vor dem Hintergrund der erhöhten Vulnerabilität von jungen Frauen mit Behinderung gegenüber sexuellem Missbrauch verpflichtend umgesetzt werden. Die vorliegende Studie zeigt die zentrale Bedeutung von Körperlichkeit als Kriterium des Erwachsenseins, weshalb Schule ebenso an Sexualerziehung angrenzende Themenkomplexe wie die Entwicklung von Geschlechterrollen, Themen wie Mode, Kosmetik oder Frisuren sowohl für junge Männer als auch für junge Frauen behandeln sollte. Obwohl dies Fachwissenschaftler seit vielen Jahren unisono empfehlen (Ehlers 2008; Stöppler 2004a; 2004b; 2004c; Walter 1997), ist die schulische Praxis noch weit von dieser Zielsetzung entfernt.

Die Ausgestaltung der Rolle als politischer Bürger wird von keiner Untersuchungsgruppe als relevant für die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung angesehen. Eine an die Zielgruppe angepasste politische Bildung als Aufgabe eines allgemeinbildenden schulischen Curriculums wird für die Förderschule Geistige Entwicklung nicht umgesetzt.

Die Ausgestaltung der Freizeit- und Konsumentenrolle ist für die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung ein zentraler Faktor im Erleben ihres Erwachsenenstatus. Durch ihren 18. Geburtstag erlangen sie vermehrte Rechte im Konsum- und Freizeitsektor, die sie wertschätzen. Zudem gewinnen sie mehr Autonomie gegenüber Bestimmungen ihrer Eltern. Gleichzeitig beschränken sich die wahrgenommenen Handlungsoptionen oftmals auf längeren Fernsehkonsum, den Konsum von Filmen und Videospielen für Erwachsene oder den Konsum von Alkohol. Die Eltern erkennen die große Chance, insbesondere im Freizeitbereich mehr selbstbestimmte und besonders auch altersgerechte Aktivitäten durchzuführen. Die Eltern wissen, dass die Freizeitgestaltung ihrer erwachsenen Kinder weiterhin von ihren eigenen Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten abhängig bleibt und fordern vehement mehr sozialintegrative Freizeitmöglichkeiten insbesondere für junge Erwachsene mit schwerer Behinderung. Dem Umgang mit der Taschengeld Zuweisung für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung innerhalb der Familien wird wenig Bedeutung beigemessen. Gut strukturiert ist die Taschengeld-Vergabe in Einrichtungen des Betreuten Wohnens. Hier erfolgt nach Aussagen der jungen Erwachsenen auch eine Evaluation.

Es zeigt sich eine unterschiedliche und z.T. diametrale Wahrnehmung der Wichtigkeit der verschiedenen gesellschaftlichen Rollen, die das Erwachsensein für die Schülerschaft zum Zeitpunkt ihrer Beschulung in der Werkstufe ausmachen: aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler selbst, aus dem Blickwinkel ihrer Eltern sowie ihrer Lehrkräfte. Auch zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie eine fehlende Verständigung und Kooperation zwischen diesen drei Gruppen. Lehrkräfte unterstützen z.B. einen schnellen Auszug und sehen Alternativen zur WfbM als unrealistisch. Eltern und Schülerschaft wollen letztere und erhalten dabei von Schule keine Unterstützung. Eltern wünschen deutlich mehr Sexualaufklärung, welche Lehrkräfte nicht durchführen. Auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie weise ich institutionalisierten Planungstreffen im Sinne von Zukunftskonferenzen eine hohe Bedeutung zu.

3.4 Zweite Untersuchung (2011)

3.4.1 Ergebnisse des Untersuchungszeitpunkts 2

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist mit Blick auf die Untersuchungsfragen zum einen relevant, ob und wie sich die subjektive Definition von Erwachsensein sowohl der ehemaligen Schülerinnen und Schüler als auch ihrer Eltern entwickelt hat. Fraglich ist, aufgrund welcher Statussymbole sich die jungen Erwachsenen in der nachschulischen Lebenswelt den Erwachsenenstatus zuschreiben und wie ihre Eltern deren Status bewerten. Zum anderen ist darzustellen, wie sich Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Teilhabe für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler im privaten und öffentlichen Bereich entwickelt haben. Als relevant werden die Bereiche Freizeit, Familie/Wohnen, Partnerschaft, Beruf sowie Öffentlichkeit/Mobilität geprüft (s. Abschnitt 2.3.3). Zudem ist relevant, wie die jungen Erwachsenen den Einfluss von Schule und schulischer Bildung zur Umsetzung eines selbstbestimmten Leben im nachschulischen Bereich bewerten. Es interessiert vor allem: Inwieweit wurden die damaligen individuellen Zukunftsziele der jungen Erwachsenen realisiert? Welche Faktoren hatten nach deren subjektivem Erleben maßgeblichen Einfluss darauf? Zudem wird untersucht, inwieweit die für das Erwachsenenalter konstituierenden Rollen von den Schülerinnen und Schüler innerhalb der Lebensbereiche ausgefüllt werden und ob sie selbst diese Rollen als relevant ansehen. Damit wird auch untersucht, wann Statuspassagen als abgeschlossen angesehen werden. Ob die Teilhabe als gelungen oder nicht zu bewerten ist, hängt dabei nicht von zu erreichenden absoluten, etwa gesellschaftlich formulierten Entwicklungszielen ab. In der vorliegenden Studie wird der Maßstab individuell festgelegt. Nach der individuell erreichten Teilhabe wird diese im Vergleich zu den individuellen Zukunftszielen des ersten Zeit-

punktes bewertet. Die von den jungen Erwachsenen subjektiv relevanten Faktoren sowohl förderlicher als auch hinderlicher Art werden gezeigt.

3.4.1.1 Eigener Erwachsenenstatus aus der Sicht der jungen Erwachsenen

Zum ersten Untersuchungszeitpunkt nannten die 40 Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsgruppe ein breites Spektrum an Aspekten, die für sie Erwachsensein ausmachen. Die Aspekte wurden nach den Kategorien physisch, zeitlich, psychisch sowie sozial/normativ geordnet. Die Kategorie ‚physisch‘ war quantitativ vorherrschend. Hier wurde das körperliche Wachstum am häufigsten genannt, dann folgten Veränderungen des Aussehens und pubertätsbedingte Veränderungen. In der Kategorie ‚zeitlich‘ dominierte die Zunahme des Alters, dann die Stetigkeit des Alterungsprozesses. Die psychische Kategorie wurde nur marginal bedient mit Lernprozessen, Bewältigung der eigenen Behinderung oder Selbstbewusstsein. In der Kategorie ‚sozial/normativ‘ wurden vorrangig gutes Benehmen und angemessenes Auftreten genannt, zudem Selbstständigkeit, Selbstbestimmung sowie Rechte von Erwachsenen besonders im Freizeitbereich. Auch bewerteten die Schülerinnen und Schüler selbständiges Wohnen, die Aufnahme einer Arbeit, eine feste Partnerschaft, Ehe und eigene Kinder sowie die Zunahme an Mobilität als zugehörig zum Erwachsensein (s. Subjektive Definitionen im Anhang). Deutlich wird in den Äußerungen der Untersuchungsgruppe³⁶², dass auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt das Erwachsensein anhand vielfältiger Aspekte durch die jungen Erwachsenen beschrieben wird. Gleichwohl verschieben sich die inhaltlichen Schwerpunkte. Das körperliche Wachstum und die Zunahme des Alters werden weiterhin als Beschreibung des Erwachsenseins genannt, jedoch nicht mehr quantitativ vorherrschend. Pubertätsbedingte Veränderungen werden nicht mehr explizit von den jungen Erwachsenen genannt. Aspekte, die der psychischen Dimension zugeordnet werden können, werden weiterhin zurückhaltend genannt. Jedoch ist die Zunahme von Selbstvertrauen als Merkmal des Erwachsenseins nachzuweisen (s. Tabelle 21).

Tabelle 21: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der jungen Erwachsenen für die Kategorien physisch, zeitlich und psychisch

Unterkategorie	Ankerbeispiele
<i>Kategorie ‚physisch‘ (10), davon</i>	
Körperliches Wachstum (5) ^{*363}	„Wenn man jetzt größer geworden ist, ... nachdem ich jetzt erwachsen bin und eine erwachsene Frau.“ (sch8, I2F18)
Veränderungen des Aussehens (5) ³⁶⁴	„Das sieht man an das Gesicht und an die Figur (lacht).“ (sch8, I2F26) „Das kann man an erwachsenes Gesicht erkennen.“ (sch24, I2F26)
<i>Kategorie ‚zeitlich‘</i>	
Zunahme des Alters (4) ³⁶⁵	„Von dem Altersunterschied, vom ja Kind zum Erwachsenen werden. Das dauert.“ (sch2, I2F19)
<i>Kategorie ‚psychisch‘ (4), davon</i>	

³⁶² Insgesamt 19, zu dieser Thematik nicht befragt wurden sch11, sch39, nicht geantwortet sch27, sch29

³⁶³ Sch1, 8, 12, 28, 32

³⁶⁴ Sch2, 8, 24, 30, 31

³⁶⁵ Sch2, 9, 21, 31

Selbstvertrauen (3) ³⁶⁶	<p>„Die Erwachsenen können sich besser durchsetzen. <i>F: Kannst du das?</i> Im Moment ja (lacht).“ (sch9, I2F18F27)</p> <p>„S: Aber der Beruf hat mir gezeigt, dass ich gebraucht werden und dass die mich immer mehr brauchen.“ (sch13+m, I2F12)</p> <p>„S: Mut, wenn ich mutig werde. Wenn ich jemanden zur Hilfe gegangen, wenn ich Mut habe. Dass ich nicht davor selber weglaufe. Dass ich Mut habe. Und nicht weglaufe.“ (sch16+m, I2F17)</p>
Lernprozesse (1)	„S: Dass man seine Erfahrungen sammelt.“ (sch13+m, I2F18)

*Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sind die Äußerungen in der Kategorie ‚sozial/normativ‘ quantitativ vorherrschend. Hier verschieben sich zudem die Unterkategorien und gewinnen an qualitativer Vielseitigkeit (s. Tabelle 22). Das angemessene Verhalten in der Öffentlichkeit nimmt weiterhin in den Beschreibungen der jungen Erwachsenen einen breiten Raum ein. Gutes Benehmen in der Öffentlichkeit wird dem Erwachsenenalter zugeordnet. In zwei Fällen meinen die jungen Männer mit ‚sich gut benehmen‘, dass sie keine Verhaltensauffälligkeiten zeigen (sch19, 31). Die jungen Erwachsenen streben an, sich nicht wie die ‚letzte Sau raus [zu] benehmen‘ (sch6, I2F29), sich im Bus nicht ‚aufzuführen, als ob der Bus einem alleine gehören würde‘ (sch10, I2F26), keine Schimpfwörter zu verwenden (sch31) und nicht mehr ‚auszuflippen‘ (sch19, I2F29). Sie möchten ‚Korrekt, vernünftiger‘ (sch10, I2F27) erscheinen und ‚nicht auffalle[n] in der Stadt‘ (sch6, I2F29). In den Äußerungen eines jungen Mannes schwingt mit, dass dieses Verhalten in der Vergangenheit schon zu Problemen geführt hat und ggf. auch deshalb vermieden werden soll, ‚weil dann kann es sein, dass du rausfliegst‘ (sch6, I2F29) oder:

„Ich sch sch . einmal schief gelaufen, nur einmal, darf aber nicht wieder passieren. Als der Arbeitskollege einmal Stress gemacht hat, da in der Gruppe aufgemischt hat. Einmal haben wir auf Kirmes rumgepölkelt, mit paar Arbeitskollegen. Wie . Sicherheitsleute irgendwie angegriffen, weil die meinen uns irgendwie . kein Alkohol will, keine Fla . Glasflaschen rumlaufen dürfen da . Nur Plastikflaschen dürfen rumlaufen. Und dann haben wir uns erwischen lassen und dann haben die angebölkelt, dann haben die rumgeschrien. Und dann hat sich das beruhigt. Haben wir gesagt, komm, packen wir das weg. Und dann war gut.“ (sch6, I2F6)

Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt nennen sechs junge Erwachsene wiederholt und drei junge Erwachsene neu diesen Aspekt, insgesamt 9 von 19. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren dies 18 von 40³⁶⁷.

Ein angemessenes Auftreten wurde ebenfalls im Verhältnis zum ersten Zeitpunkt durch mehr junge Erwachsene genannt. Die jungen Erwachsenen wollen ‚nicht wie Schlumpf rumlaufe[n]‘ (sch6, I2F18), möchten ‚gut gepflegt‘ (ebd.) wirken und ‚vernünftig aussehen‘ (ebd., F29), indem sie nicht wie Teenies, ‚Tops an[ziehen] **wo halb nackt herumläuft**‘ (sch9, I2F27). ‚Moderne Kleidung‘ (sch30, I2F29) und sich ‚schick machen‘ (sch29, I2F1) ist ihnen wichtig. Gründe für die verstärkte Fokussierung eines gepflegten Äußeren könnten darin liegen, dass die jungen Erwachsenen nun selbständig verantwortlich für ihre Kleidung und ihr Auftreten sind und ein Bewusstsein dafür angemessene Kleidung entwickelt haben. Auch möglich ist, dass die Werbung um einen Partner oder eine Partnerin durch angemessenes Auftreten unterstützt werden soll. Ein junger Mann nennt diesen Aspekt wiederholt, vier junge Erwachsene neu, insgesamt 5 von 19. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren dies 6 von 40. Die zunehmenden Rechte mit Beginn der Volljährigkeit, die

³⁶⁶ Sch9, 13, 16

³⁶⁷ Diese und folgende Verweise zum ersten Erhebungszeitpunkt belegt die Tabelle Subjektive Definitionen von Erwachsensein der Schülerinnen und Schüler zum ersten Erhebungszeitpunkt im Anhang.

zum ersten Erhebungszeitpunkt für den Freizeitbereich von gut einem Drittel der Schülerinnen und Schüler genannt wurden (14 von 40), wie

- „[...] und ins Kino gehen [...]. Filme, da gibt's ja ganz viele Filme, wo ich gerne rein möchte und da darf man erst ab 18 rein.“ (sch6, F28a)
- „Ich kann jetzt endlich mir mal, statt wenn man 16 ist, ein Bierchen zu trinken, kann ich auch mal was großes Alkoholisches trinken.“ (sch10, F28a)
- „kann solange wegbleiben, wie man will.“ (sch13, F28a)
- „Kann man in Disco gehen. Nicht in Kinderdisco, in Erwachsenenendisco.“ (sch24, F28a)

reduzieren sich auf insgesamt drei Nennungen. Die Erweiterung der Handlungsoptionen im Erwachsenenalter, welche die Jugendlichen herbeisehnen, wird im Alltag eines Erwachsenen als selbstverständlich wahrgenommen und nicht mehr explizit erwähnt.

Es folgt in der Häufigkeit der Nennungen der Aspekt der Berufstätigkeit sowie die damit verbundene Möglichkeit „Eigenes Geld [zu] verdienen“ (sch13+m, I2F18). Neben dem ‚Geld verdienen‘ werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt die neuen Aspekte „gut mit Geld umgehen“ (sch6, I2F18) und „Geld alleine zu holen und verwalten“ (sch30, I2F18) genannt. Ein junger Mann, bewertete „eine Bankkarte“ (sch13, F9) zum ersten Zeitpunkt als erstrebenswert und dem Erwachsensein zugehörig, besonders „wenn man Geld abhebt. Oder wenn man bezahlt damit.“ (ebd.) Zum zweiten Erhebungszeitpunkt berichtet seine Mutter, dass der Umgang mit der Bankkarte nicht gelang, da der junge Mann seiner Freundin gerne Geschenke und Kleider kaufte und dann den Überblick über den Kontostand verlor: „M: Und dann war plötzlich kein Geld mehr auf dem Konto.“ (sch13+m, I2F6) Die Familie hat dann entschieden, die Geldkarte zurück zu nehmen und eine Haushaltskasse mit Bargeld zu verwenden. Der junge Mann stellt ernüchternd fest, das wäre schon „okay“ (sch13+m, I2F6). Zum ersten Erhebungszeitpunkt stellen 15 von 40 junge Erwachsene den Aspekt der Berufstätigkeit als Marker des Erwachsenseins heraus, zum zweiten 8 von 19.

Tabelle 22: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der jungen Erwachsenen für die Kategorie sozial/normativ

Unterkategorie	Ankerbeispiele
Kategorie ‚sozial/normativ‘ (58), davon:	
Verhalten in der Öffentlichkeit (22), davon:	
<i>Gutes Benehmen</i> (12)	„Korrekt, vernünftiger ist egal welches Wort. [...] Wenn man sich so aufführt wie so 'n ,ach, der . im Bus gehört mir alleine, ich bin der einzige, der da drin ist und lass meine Musik laufen wie zu Hause.“ (sch10, I2F26-27) „Höflich sein.“ (sch2, I2F29) ³⁶⁸
<i>Aussehen</i> (5)	„Dass ich mal richtig ordentlich angezogen bin. Und dass ich nicht wie Schlumpf rumlaufe. [...] dass ich auch gut gepflegt bin im Gesicht. Gut rasiert [...] Vernünftig aussehen. Kein Piercing im Maul.“ (sch6, I2F18F29) ³⁶⁹
<i>Kommunikation</i> (3)	(3) „Erwachsen sein muss man [...] so gut sitzen und zusammen reden, reden so normal, so ruhig und vernünftig.“ (sch24, I2F29) ³⁷⁰
<i>Hilfsbereitschaft</i> (2)	„Und Omas über die Straße helfen.“ (sch6, I2F18; sch9)
Arbeit (11), davon	
<i>Arbeit</i> (7)	„das ist . pünktlich sein, auf der Arbeit alles okay machen.“ (sch6, I2F29) ³⁷¹
<i>Lohn</i> (4)	„Ähm ja Geld alleine zu holen und verwalten. Das finde ich gut. Den Lohn muss ich ja einteilen.“ (sch30, I2F18) ³⁷²
Selbständigkeit (7)	„Selbständig sein. Äh, alleine wohnen, alleine kochen. [...] Ich gehe auch ab und zu mal selber zum Arzt. Zum Frauenarzt gehe ich alleine, ohne Betreuer. Augenarzt, Zahnarzt. [...] früher hat mich mein Betreuer begleitet. [...] Jetzt mach ich das alles alleine.“ (sch1, I2F29) ³⁷³
Wohnungsnehmer (5)	„Und ich habe einen eigenen Schlüssel und eine Klingel. Die müssen klingeln, wer mich besuchen will.“ (sch9, I2F21) ³⁷⁴
Freizeit (4)	„Und ja .. Erwachsen, darf man Alkohol trinken, nicht rauchen und Spaß haben.“ (sch9, I2F18) „Und ich darf schon fast alles. Ich gehe schon mal ab und zu viel weg. Und früher nicht, durfte ich nicht fast alles.“ (sch1, I2F27) ³⁷⁵
Ehe/Eigene Kinder (2)	„Die beiden miteinander zusammen sind, schmusen, küssen. Vielleicht ein Liebespaar sind. [...] dann heiratet am vielleicht, trifft einen netten Freund und ... macht Kinder, ja.“ (sch12, F26F29; sch5+o)
Mobilität (2)	„Führerschein“ (sch6, I2F29; sch28)
Politischer Bürger (2)	„Wählen darf ich ja gehen, [...] Es gibt die SPD, die CDU und ich weiß nicht, wen ich wählen soll. Wer die Macht hat. Die SPD, die CDU, die und so weiter.“ (sch6, I2F58) „Und arbeiten geht über 's Persönliche Budget. Da helfen jetzt meine Eltern.“ (sch9, I2F65)
Ablösung (1)	„Keine Eltern mehr zu haben, die einen immer rumkommandieren und rummeckern.“ (sch12, I2F18)
Verantwortung (1)	„S: Erwachsen-sein heißt heißt . äh für mich, dass ich sehr viel Verantwortung tragen muss auch für mich .“ (sch5+o, I2F18)
Hilfe einfordern (1)	„Oder auch sagen: ‚Helfen Sie mir mal‘. Bei Bezahlen zum Beispiel. Hab ich schon mal erlebt, da hat die Verkäuferin sich kaputt gelacht. [...] Mit den Scheinen habe ich ja kein Problem, aber mit dem Kleingeld hapert es dran.“ (sch30, I2F29)

*Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

Die angestrebte Selbständigkeit wird zum ersten Erhebungszeitpunkt positiv gesehen und mit Worten wie „endlich“ mal auf eigenen Beinen stehen (sch11, F3) oder „den größten Weg zu gehen. Um allein zu gehen“ (sch8, F3) beschrieben. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird aus dem ‚endlich auf eigenen Füßen stehen

³⁶⁸ Sch2, 5, 6, 10, 12, 19, 24, 28, 31

³⁶⁹ Sch6, 9, 10, 29, 30

³⁷⁰ Sch6, 9, 24

³⁷¹ Sch2, 6, 10, 13, 19, 24, 30

³⁷² Sch6, 13, 29, 30

³⁷³ Sch1, 2, 5, 8, 10, 12, 21

³⁷⁴ Sch5, 6, 9, 12, 29

³⁷⁵ Sch1, 9, 24, 32

können‘ die Formulierung „Und dass ich auf eigenen Füßen stehen muss“ (sch5+o, I2F18) oder „Seit ich mich um mich selbst kümmern muss, in dem Sinne.“ (sch10, I2F20) Die jungen Erwachsenen freuen sich zum ersten Erhebungszeitpunkt darauf, wenn sie „alleine einkaufen gehen“ (sch9, F9) dürfen oder ihre Selbstständigkeit „weiter ausbilde[n]“ (sch10, F9). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird in den Äußerungen der jungen Erwachsenen deutlich, dass aus der angestrebten, positiven Selbständigkeit Arbeit geworden ist, die Disziplin erfordert:

„Ja und wie ich den Haushalt noch besser hinkriegen kann und wie ich nie wie zu fau zu faul . zu irgendwas werde. Sagen wir mal zu spülen, das hat sich bei mir jetzt auch so ’n bisschen . sagen wir mal abgezogen [im Sinne von nachgelassen].“ (sch5+o, I2F18)

Die Haushaltsführung wird anstrengender und umfangreicher: „Wir putzen hier alles selbst.“ (sch9, I2F21), ebenso gehört dazu „Fenster putzen. [...] Und ich mach auch immer den Glastisch sauber.“ (sch1, I2F29) Die Selbständigkeit wird ausgedehnt auf die persönliche Gesundheitsfürsorge und persönliche Pflege:

„Erwachsen-Sein bedeutet für mich, sein Leben so . so kriegen, dass . mit Ärztebesuche und hier . dass man . dass man nicht wie ein kleines Kind zu hören kriegt, du musst ähm zum Frisör oder du musst dieses und jenes machen. Und das selbständig zu machen.“ (sch10, I2F18)

Eine feste Partnerschaft als zugehörig zum Erwachsensein wird zum ersten Erhebungszeitpunkt häufiger genannt als zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Diesen Aspekt nennen aktuell zwei junge Erwachsene, die eine erfüllte Partnerschaft sowie ihren Kinderwunsch noch nicht erreichen konnten. Von Schwierigkeiten bei der Partnersuche berichten einige junge Erwachsene, so dass eine Partnerschaft zwar wünschenswert ist, aber nicht notwendigerweise das Erwachsensein markiert. Weitere Nennungen betreffen die Mobilität (2) und als Einzelnennung Ablösung von Eltern, Verantwortungsübernahme oder Hilfe einfordern.

Mit zwei Nennungen wird die Wahrnehmung der Rolle als politischer Bürger über das Wahlrecht (sch2) und über rechtliche Ansprüche für Menschen mit Behinderung wie das Persönliche Budget (sch9) genannt. Hier heben die jungen Erwachsenen ihre individuellen Schwierigkeiten hervor. Der junge Mann, der von seinem Betreuer dazu motiviert wird, sein politisches Wahlrecht wahrzunehmen, schreckt davor zurück, weil er über das politische Parteiengefüge keinen Überblick hat, in seinen Worten ‚nicht klar kommt‘ und so zum Schluss kommt: „ich weiß nicht, wen ich wählen soll.“ (sch6, I2F58) Eine junge Frau benötigt die Hilfe ihrer Eltern dabei, das Persönliche Budget Arbeit zu beantragen, um einen Außenarbeitsplatz rechtlich abzusichern (sch9).

Die Phase des Erwachsenenalters wird von den jungen Menschen insgesamt als positiv wahrgenommen, sie sagen „Erwachsen sein ist gut“ (sch8, I2F22)³⁷⁶ oder „Erwachsen sein ist schöner als jugendlich.“ (sch2, I2F22) Damit definieren die jungen Erwachsenen ihren Erwachsenenstatus zum einen über allgemein übliche Synonyme für Mündigkeit, wie Selbständigkeit, ‚vernünftiges‘ Verhalten in der Öffentlichkeit, Verantwortung sowie Selbstbewusstsein und zum anderen über die Wahrnehmung der dem Erwachsenenalter zugewiesenen gesellschaftlichen Rollen, hier vorrangig des ökonomisch Selbständigen als Arbeitnehmer, dann als Wohnungsnehmer. Die Partnerrolle wird als wünschenswert, aber nicht als konstituierend für das Statusgefühl angesehen. Die Rolle als Konsument und Freizeitnehmer wird weniger deutlich dem Erwachsenenalter zugeschrieben. Die Rolle als politischer Bürger bedarf Unterstützung.

Nach der Gesamtschau aller Äußerungen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt und ersten Tendenzen qualitativer Veränderungen in den Aussagen der jungen Erwachsenen, werden nun exemplarisch Aussagen

³⁷⁶ sowie sch1, 9, 10, 11, 12, 13, 19

einzelner junger Männer und Frauen verglichen. Die Auswahl orientiert sich an den Merkmalen Geschlecht, Behinderungsgrad und Migration sowie an verwendbaren Interviewausschnitten. Hier wird zum einen deutlich, dass die jungen Erwachsenen auch nach sieben Jahren in teilweise identischen Satzkonstruktionen und mit denselben Formulierungen auf identische Interviewfragen antworten (s. Tabelle 23 bis Tabelle 30). Deutlich wird darin, dass junge Erwachsene im Rahmen der Schulzeit eine Haltung dazu entwickeln, was sie unter Erwachsensein im Allgemeinen verstehen und was dies für sie persönlich bedeutet. Zum anderen werden qualitative Veränderungen sichtbar. Aspekte von Erwachsensein werden neu entdeckt und hervorgehoben. Lebensziele werden erweitert, verworfen oder der neuen Lebenssituation angepasst.

Tabelle 23: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch2 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
Was, ja, Erwachsen-Werden ist ja sich ja sogar gut verhalten zu den anderen. Immer nett sein und so was. Selbständigkeit. F3 ³⁷⁷	Selbständigkeit, Selbständigkeit und ja alleine alles schaffen, ne. F18
Einmal ja sogar Selbständigkeit. Ich wünsche mir Selbständigkeit, nett sein immer zu den anderen, mal ja später alleine einmal Arbeit finden bei dem Arbeitsamt [...] Eine sehr gute Arbeit. F5	Dass ich weiter zur Arbeit gehen kann. Und dass ich noch weiter leben kann. Und die Zukunft geht ja weiter. [...] Eine eigene Wohnung mit einer Frau, später ja, Zukunft ja. F9
Einmal ja sogar Selbstständigkeit, Fleißigkeit. Sich ja jetzt selber als ein Erwachsener zu benehmen und so. Und jetzt ja nicht so diesen anderen Leuten ärgern und so. Und sich ja selber um sich selbst kümmern, und so. F26	Selbständigkeit, Arbeit, Erwachsen-Sein, Höflich sein. F29

Für den jungen Mann sch2 steht Selbständigkeit, gutes Benehmen wie Höflichkeit sowie Arbeit im Zentrum seiner subjektiven Definition von Erwachsensein. Das Erreichen einer Arbeit außerhalb der WfbM, „alleine einmal Arbeit finden beim Arbeitsamt“ sind vorrangiges Ziel zum ersten Zeitpunkt. Nachdem dieser junge Mann sein Berufsziel erreicht hat, wendet er sich zum zweiten Zeitpunkt der Partnersuche in Verbindung mit einer eigenen Wohnung zu.

³⁷⁷ Die gegenüberliegenden Fragen sind identisch: F3+F18, F5+F9, F26+F29 zudem werden ergänzende relevante Interviewausschnitte genannt.

Tabelle 24: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch19 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
<p>Kann man nicht mehr so ausflippen. F3</p> <p>Auch mal Schreiner zu werden. Vielleicht in der Wohn-gemeinschaft wohnen. F5</p> <p>Bin erwachsener Mann. Benehmen. Böse Wörter sagen. Dann benehme ich mich wie ein kleines Kind. Ohne Böse Wörter. Bin erwachsener Mann. F26</p>	<p>Frau Prochnow, benehmen muss man sich. Bei Herrn [Gruppenleitung WfbM]. Keine Schimpfwörter sagen und nicht peng, peng, peng machen [gemeint ist Türen knal-len]. Ich habe keine Schimpfwörter gesagt und bin nicht ausgetickt. F18</p> <p>Dass der [Name sch19] in die Wohngruppe kommt, das kann er auch mal machen. So wie der [Name Kollege]. Der [Name Kollege] ist auch bei seine Betreuer. F9</p> <p>Gut benehmen. Und nicht mehr ausflippen. Und lieb sein. [...] Das gehört dazu, dass er in die Werkstatt geht. F29</p>

Das gute Benehmen steht auch für den jungen Mann sch19 im Vordergrund seiner Definition von Erwachsensein, jedoch geht es für ihn nicht um allgemeine Höflichkeit sondern darum, seine Verhaltensauffälligkeiten zu verringern. Der junge Mann sch19 erklärt „benehmen muss man sich“ als vordringlich zum Erwachsensein gehörig. Er zeigt Verhaltensauffälligkeiten, die er mit den Ausdrücken „ausflippen“ und „Böse Wörter sagen“ beschreibt. Diese zu beherrschen definiert er als zugehörig zum Erwachsensein. Erwachsensein als Statusgefühl wird hier positiv eingesetzt als Motivation, Verhaltensauffälligkeiten zu vermindern. Gemäß seiner eigenen Darstellung scheint dies im Werkstattbereich gelungen zu sein: „Ich habe keine Schimpfwörter gesagt und bin nicht ausgetickt.“ Ergänzend definiert dieser junge Mann zum zweiten Zeitpunkt die Arbeitstätigkeit als Marker des Erwachsenseins. Der Auszug aus dem Elternhaus in eine betreute Wohnform wird zu beiden Erhebungszeitpunkten von diesem jungen Mann genannt. Dies konnte er bisher nicht umsetzen.

Tabelle 25: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch10 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
<p>Selbständig zu sein. [...] Ne eigene Wohnung. Vielleicht auch ein eigenes Auto zu haben. Ne gute Arbeit. Außerhalb der Werkstatt. Und irgendwie 'ne Familie mal zu gründen. F3</p> <p>Mit seine Freundin zu verheiratet zu sein. Wie wir vorhin schon: eigenes Auto, eigene Wohnung, gute Arbeit und Familie gründen. F5</p> <p>Was Erwachsene jetzt für 'ne Pflicht haben und so. Wie alles sich selbständig machen, ohne das einer dahinter steht und immer sagt: bitte mach mal dieses, bitte mach mal jenes. Alles selbständig zu machen [...]. Heute ist Schwimmen, morgen ist Sport, dann die Sachen schon ohne dass die alte Mutter das sagt einzupacken. [...] Wie wenn ich heute Nachmittag nach Hause komme, habe ich gesehen, bei meiner Mutter im Schlafzimmer, da liegt Altpapier, das bringe ich dann heute Nachmittag direkt weg. F26</p>	<p>Das Berufsleben [...] Erwachsen heißt auch noch .. selber wohnen und .. zur Ar . arbeiten gehen. Das heißt dann erwachsen. Und Kind heißt bei Mama wohnen und noch zur Schule gehen. F20</p> <p>Alles was ich mir früher gewünscht habe für die Zukunft. Eine eigene Wohnung, einen Außenarbeitsplatz und mit [Freundin] eine Familie, ob mit Kind oder nicht ist egal. F9</p> <p>Erwachsen-Sein bedeutet für mich, sein Leben so . so kriegen, dass . mit Ärztebesuche und hier . dass man . dass man nicht wie ein kleines Kind zu hören kriegt, du musst ähm zum Frisör oder du musst dieses und jenes machen. Und das selbständig zu machen. Also zum Frisör hier, und Waschen und so. Wasch mal deine Kleidung und so, die sieht dreckig aus. Das mache ich ja in dem Sinne schon ein bisschen. So Wäsche waschen kann ich ja alleine hier waschen und so. F18</p>

Der junge Mann sch10 betont, dass für ihn Erwachsensein bedeutet, etwas „selbständig zu machen“ und zwar damals, „ohne dass die alte Mutter das sagt“ und heute ohne dass man es „zu hören kriegt“. Dies hat er zum ersten Zeitpunkt in Bezug auf die Mitarbeit im Familienhaushalt und bezüglich seiner Verpflichtungen als Schüler umgesetzt und zum zweiten Erhebungszeitpunkt bezüglich seiner Gesundheitsfürsorge und seinem gepflegten Auftreten. Daneben nennt er als Marker für das Erwachsensein eine Arbeit außerhalb der WfbM, eine eigene Wohnung, ein Auto sowie die Familiengründung. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte er keinem seiner persönlichen Zukunftsziele bisher maßgeblich näher kommen. Das Auto sowie eigene Kinder streicht er von seiner Zukunftsagenda. Die anderen drei Ziele bleiben bestehen.

Tabelle 26: Subjektive Definitionen von Erwachsensein des jungen Mannes sch6 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
<p>Man soll auch andere Leute helfen, wenn irgendwas ist, wenn jetzt irgendwie 'ne Oma umgekippt ist, dass man dann hilft. F3</p> <p>Unter Erwachsenen sollen man sich nicht so verstreiten. [...] Anmotzen ist nicht ganz gut. Man soll ja den Streit lösen und nicht weiter machen. F13</p> <p>nett sein, fröhlich sein. Nicht so cool sein, so [...] obercool F26</p> <p>Frieden und das jeder sich nicht streiten im Krieg, das da nicht welche umkommen im Krieg. [...] Dass ich gesund bleibe. [...] Dass ich gut zurechtkomme und so was alles, zurechtkomme, und das ich gute Freunde finde. Brauch man, brauche ich. F: <i>Wozu?</i> Reden kann, Fußball zocken kann, weggehen kann. Sowas braucht man, dass man vielleicht mit Geld umgehen kann, braucht man Freunde. F5</p>	<p>(lacht) Dass ich mal richtig ordentlich angezogen bin. Und dass ich nicht wie Schlumpf rumlaufe. Dass ich mich . gut . benehme. [...], dass ich auch gut gepflegt bin im Gesicht. Gut rasiert und alles mache, ja. [...] Dass ich nicht auffalle in der Stadt. [...] Muss man sich ja benehmen, da muss man nicht rumböcken oder rumrülpsen oder irgendwie. [...] Und dass man gut mit Geld umgehen kann. Und Omas über die Straße helfen. F18</p> <p>Nicht so cool sich aufführen, [...] Die meinen, die müssen was besonders sein, hier, das ist mein Parkplatz. Hier darf kein anderer hin, keiner geht da rauf, wenn da einer rauf geht, kriegt er eins aufs Maul. [...] Die kann mit Wohnung umgehen, die Wohnung putzt, die Wohnung sauber halten. Einkaufen gehen, Führerschein, das ist . pünktlich sein, auf der Arbeit alles okay machen. Bei Streit ruhig bleiben und erst mal gucken, was der andere macht. Gucken, dass einer dazwischen geht oder einer ins Büro geht, und das klären. F29</p> <p>Ich wünsche mir so vieles, ich wünsche mir eine neue Frau, ein Auto (lacht). Nee, Führerschein geht nicht. [...] Bis jetzt komme ich gut zurecht, bis jetzt klappt das alles gut. [...] einmal schief gelaufen, nur einmal, darf aber nicht wieder passieren. [...] Einmal haben wir auf Kirmes rumgepölk, mit paar Arbeitskollegen. [...] Und dann hat sich das beruhigt. Haben wir gesagt, komm, packen wir das [gemeint ist Alkohol] weg. Und dann war gut. F6</p>

Der junge Mann sch6 nennt vielfältige Aspekte, die für ihn das Erwachsensein markieren. Beherrschendes Thema ist das gute Benehmen in der Öffentlichkeit. Zum ersten Erhebungszeitpunkt ist hiermit u.a. Hilfsbereitschaft und verbale Konfliktlösung gemeint. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennt der junge Mann zahlreiche Beispiele, die ein korrektes Verhalten in der Öffentlichkeit erfordern, wenn er mit Freunden in der Stadt unterwegs ist. Eine vernünftige Konfliktbearbeitung erscheint im an seinem Arbeitsplan ebenfalls weiterhin von Nutzen. Neu hebt dieser junge Mann hervor, dass eine persönliche Körperpflege und ein gepflegtes Aussehen angemessen für einen Erwachsenen sind. Die von ihm formulierten Zukunftswünsche bezogen sich auf Weltfrieden, Gesundheit, Freunde und ein persönliches „gutes Zurechtkommen“. Letzteres hat er sowohl für sich erreicht als auch weiterhin als Lebensziel formuliert. Der Führerschein als Statussymbol des Erwachsenenalters blitzt in seinen Äußerungen kurz auf, auch wenn er weiß, dass dies keine Handlungsoption für ihn darstellt. Die Partnersuche betreibt dieser junge Mann intensiv, jedoch bisher wenig erfolgreich, sodass dies weiterhin ein erwünschtes Ziel darstellt.

Tabelle 27: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch9 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
<p>Wenn man groß ist und hilfsbereit ist. [...] Alleine wohnen. Alleine. [...] In 'ner WG mit Behinderten und so zusammen zu wohnen. F3</p> <p>Sehr viel Spaß haben. Glückliche sein. Wenn man lacht. Und man zeigt seine Gefühle. [...] Verliebt zu sein. (lacht) F5</p> <p>Ja, ich darf sogar schon Bier trinken und Wein trinken. Und mit Sekt habe ich mit Probleme. F7</p> <p>Ich merke dann selber, dass ich erwachsen bin, dass ich ordentlich bin und zuverlässig bin. F9</p> <p>Nett zu jeden sein. Dass man sofort die Anweisungen erledigt. [...] Dann hat man ein schönes Gefühl und richtig arbeiten zu können. F: <i>Ist das jetzt arbeiten in der Schule oder arbeiten im Beruf?</i> Im Beruf. F26</p>	<p>Stark sein. Glückliche sein. Erfolg haben. Glückliche sein. Gefühle zeigen, mal so offen. Und ja .. Erwachsen, darf man Alkohol trinken, nicht rauchen und Spaß haben. F18</p> <p>Ich bin einfach nur glücklich, dass ich hier wohnen kann. Und das mit dem Kindergarten hat geklappt. Jetzt arbeite ich alle fünf Tage im Kindergarten. Und das hat geklappt. Ich bin . bin so . richtig stolz da drüber. F1</p> <p>Also ich nehme die Erwachsenen ernst, aber wenn so 'n Teenie kommt, das ist nichts. Die ziehen sich so Tops an wo halb nackt herumläuft, nee. Das ist nichts. Die Erwachsenen können sich besser durchsetzen. F: <i>Kannst du das?</i> Im Moment ja (lacht). F27</p> <p>Seinen Mit-Menschen helfen. Das ist sehr wichtig. Über Dinge reden, auch wenn man Probleme darüber hat, muss man da drüber sprechen. F29</p>

„Glück, Spaß, Gefühle zeigen“ sind für die junge Frau sch9 zentrale Aspekte des Erwachsenenalters. Sie hebt den Konsum von Genussmitteln für beide Untersuchungszeitpunkte hervor, ebenso die Hilfsbereitschaft. Neben dem selbständigen Wohnen weist diese junge Frau ihrer Berufstätigkeit eine Rolle zu beiden Zeitpunkten zu: „Dann hat man ein schönes Gefühl und richtig arbeiten zu können.“ Da sie im Bereich Arbeit ein zentrales Berufsziel, einen Arbeitsplatz außerhalb der WfbM, erreicht hat, auf den sie „stolz“ ist, ergänzt sie zum zweiten Zeitpunkt „Erfolg haben“ als Kriterium des Erwachsenseins. Ebenso wird eine angemessene Kleidung in der Öffentlichkeit ergänzt sowie eine Durchsetzungsfähigkeit als Erwachsener.

Tabelle 28: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch1 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
<p>Bin schon selbständig. Ich kann schon selbst anziehen. [...] Ganz alleine. Ohne meine Eltern. [...] selbst die Haare waschen [...] hä...Zähne putzen kann ich auch schon selbständig. Selbst die Brille zu putzen. F3</p> <p>Die können schon alles dann. F26</p> <p>Hm... Alleine wohnen. [...] Ganz alleine. Ohne die anderen. [...] Paar neue Freunde zu finden. Gut benehmen. F5</p>	<p>Selbständig sein. Äh, alleine wohnen, alleine kochen. [...] Fenster putzen. Ja, die mache ich ab und zu jetzt auch mal sauber. Von außen kann ich das auch. . [...] Und ich mach auch immer den Glastisch sauber. Mache ich auch jeden Tag immer. Weil die .. Platte und dem Tisch, die hat so einen komischen Flaum. Das geht nicht richtig weg. Ich gehe auch ab und zu mal selber zum Arzt. Zum Frauenarzt gehe ich alleine, ohne Betreuer. Augenarzt, Zahnarzt. [...] Das war . früher hat mich mein Betreuer begleitet. Als ich neu hier war. Bei der Oma hat mich meine Tante immer begleitet. Jetzt mach ich das alles alleine. F29</p> <p>Ich will mal alleine wohnen. Ohne die anderen. Und heiraten will ich sowieso. Erst ausziehen und danach will ich heiraten. Und dann ein Baby. Ja, das soll sein. F9</p>

Für die junge Frau sch1 ist Selbständigkeit vorherrschendes Kriterium für das Erwachsensein. Bezog sich die Selbständigkeit zum ersten Zeitpunkt auf ihre individuelle Körperpflege, erweitert sich diese maßgeblich auf

die Selbständigkeit einer eigenen Haushaltsführung und Gesundheitsfürsorge. Als wichtigstes Ziel im Leben formuliert sie in identischer Formulierung zu beiden Erhebungszeitpunkten „alleine wohnen. Ohne die anderen.“ Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ergänzt diese junge Frau die Ziele Heirat und eigene Kinder, da sie mittlerweile eine feste Partnerschaft eingegangen ist und sich verlobt hat. Zu bemerken ist, dass die Berufstätigkeit in der subjektiven Definition dieser jungen Frau keine Rolle spielt.

Tabelle 29: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch2 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
Auf eigene Beine stehen. <i>F: Was verstehst du darunter?</i> Alles in den. ausziehen, alleine ausziehen. Ähm, ein, ähm weggehen. Ich meine, Sachen entscheiden, was die Mama mal gemacht hat. Alleine auf die Bank, alleine bei Behörden Sachen machen und solche Sachen. F3	Auf eigenen Beinen zu stehen. Selbständig zu werden. Keine Eltern mehr zu haben, die einen immer rumkommandieren und rummeckern und einfach so ... Eigene Wohnung. F18
Würde ich ausziehen. Würde ich 'ne Familie gründen. Da würde ich heiraten. Dann würde ich, wenn ich schwanger werden sollte, dann würde ich mich freuen. F9	Erst mal klein sein. Dann geht man erst zur Schule, macht drei, zwei Schulpraktikum, dann wird man entlassen, dann geht man arbeiten, dann wohnt man hier, dann heiratet am vielleicht, trifft einen netten Freund und ... macht Kinder, ja. F29
Einen Freund zu haben, den zu heiraten, Kinder zu kriegen. F26	

Die junge Frau sch12 hebt ebenfalls zu beiden Erhebungszeitpunkten die Selbständigkeit hervor, „auf eigenen Beinen stehen“ ist Inhalt des Erwachsenenlebens. Für diese junge Frau ist für ihren Lebensentwurf als Erwachsene bestimmend die Ehe und Familiengründung. Die Berufstätigkeit wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur beiläufig genannt und spielt insgesamt im Lebensentwurf der jungen Frau eine untergeordnete Rolle.

Tabelle 30: Subjektive Definitionen von Erwachsensein der jungen Frau sch16 zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Untersuchungszeitpunkt 1	Untersuchungszeitpunkt 2
Erwachsen zu sein, bedeutet für mich, dass ich Leben hab. Dass ich mein Leben aufbauen kann. Dass ich Freunde hab. Dass ich glücklich sein kann. Dass ich gut zuhaus.. in der Schule bin. [...] Dass ich mit meiner Behinderung gut umkomm'. [...] Das ist für mich halt das schwerste, damit auch umzugehen, wie andere so sind. F3	Stolz, Mut und Kraft. Und alles unter Kontrolle.[...] Zum Beispiel wenn es ums Sterben geht [...]. Man spricht nicht gerne darüber. Aber es – muss – mal - sein. Ich gucke mal, wie ich mit dem Sterben umgehen kann. [...] Kraft heißt, dass ich selbst Kraft habe und mutig bin. Dass ich Mut habe, dass ich aufeinander mutig zugehen kann, auf Papa. Ja, Stolz, Kraft und Mut und Liebe. Für die ganze Familie. [...] Mut, wenn ich mutig werde. [...] Dass ich Mut habe. Und nicht weglaufe. F17
Viel Selbstbewusstsein finden. Dass man seine Wege gehen kann als selbstbewusster Mensch. Meine Wege gehen indem ich mir meine Wege baue. F26	Ich habe mehr mein Selbstbewusstsein gestärkt. Und meine Äußerigkeit sehr gestärkt. Meine Familie gestärkt, meine Freund gestärkt. Ich bin stärker geworden und auch sagen kann, ich will jetzt nicht das und das und dass ich das umsetzen kann. F17

Die junge Frau sch16 formuliert für das Erwachsensein persönlichkeitsfördernde Ziele, wie die Bewältigung der eigenen Behinderung, ein gutes Netzwerk an Freunden sowie die Möglichkeit, selbstbewusste Entscheidungen zu treffen. Dies sieht sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt erreicht. Sie beschreibt, dass sie sich

durch die Bewältigung von Trauererfahrungen innerhalb der Familie weiterentwickeln konnte. Konkrete Themen wie selbständiges Wohnen oder die Aufnahme einer Berufstätigkeit hebt sie nicht hervor.

Zum ersten Zeitpunkt bejahen knapp Dreiviertel der jungen Erwachsenen (28 von 40) die Frage nach dem eigenen Erwachsenenstatus. Zehn Schülerinnen und Schüler verneinten oder antworteten mit ‚fast / noch nicht‘ und ‚teils/teils, mal so/mal so‘ (‚in-between‘). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt äußern alle befragten jungen Frauen und Männer³⁷⁸, dass sie sich als Erwachsene sehen. Dies erstaunt zunächst nicht. So bejahen zum zweiten Zeitpunkt alle jungen Erwachsenen, die damals kurz vor der Vollständigkeit standen und mit ‚fast‘ oder ‚mal so/mal so‘ antworteten, ihren heutigen Erwachsenenstatus. Jedoch konnten zum ersten Erhebungszeitpunkt auch Äußerungen nachgewiesen werden, in denen sich volljährige Schülerinnen und Schüler als noch nicht erwachsen oder als ‚in-between‘ bezeichneten. Herauszuarbeiten sind an dieser Stelle die Erklärungsansätze und qualitativen Veränderungen, welche die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung angeben. Insgesamt nennen neun von 17 jungen Erwachsenen eine qualitative Veränderung.

Neben der Volljährigkeit und dem aktuellen Alter als Erklärungsansatz, den weiterhin sieben junge Erwachsene wählen, bezeichnen fünf junge Erwachsene den Wechsel in die Rolle des ökonomisch Selbständigen als Arbeitnehmer als markant für ihre Selbsteinschätzung als erwachsen (s. Tabelle 31). Zum ersten Zeitpunkt waren dies lediglich zwei junge Erwachsene. Die jungen Männer formulieren, sie seien erwachsen „durch die Arbeit“ (sch13+m, I2F20) und „Mit der Arbeit“ (sch30, I2F20). Sie ergänzen neben der Arbeit die ökonomische Selbständigkeit als Wohnungsnehmer. Sie fühlen sich erwachsen, „So mit der Wohnung und Arbeit.“ (sch5+0, I2F20) oder durch „Das Berufsleben [...] selber wohnen und .. zur Arbeit gehen.“ (sch10, I2F20) Einige junge Menschen berichten aufgrund dieser Erfahrungen von qualitativen Steigerungen, sie fühlen sich „auf jeden Fall erwachsener als vorher“ (sch13+m, I2F40) und „richtig erwachsen“ (sch10, I2F18). Hervorzuheben ist, dass diese Begründung ausschließlich junge Männer mit leichtem und mittelschwerem Behinderungsgrad wählen. Keine junge Frau der Untersuchungsgruppe begründet ihren Erwachsenenstatus mit der Berufstätigkeit. Eine junge Frau nennt ohne Begründung, dass sie sich „jetzt so richtig“ (sch9, I2F20) erwachsen fühle. Eine junge Frau und ein junger Mann, die zum ersten Zeitpunkt auf ihre Volljährigkeit verwiesen, antworten aktuell mit einem Zuwachs an Selbstbestimmung, die ihr individuelles Erwachsensein ausmachen (sch6, 16). Der junge Mann, der mittlerweile mit einer Frau aus seinem Herkunftsland verheiratet ist, setzt im aktuellen Interview das Alter der Volljährigkeit von 18 auf 25 hoch, da dies in Afghanistan die normative Vorgabe wäre (sch24).

Ein Ergebnis des ersten Erhebungszeitpunktes war, dass 5 der 33 volljährigen Schülerinnen und Schüler ihr damaliges Statusgefühl als ‚in-between‘ (Arnett) bezeichnen. Drei von ihnen nehmen am zweiten Interviewdurchlauf nicht teil. Zwei dieser jungen Menschen formulieren, dass sich ihr ‚in-between‘ Statusgefühl von damals, beschrieben mit ‚so ’n Misch aus Erwachsen und Kleinkind‘ (sch10, I2F20) und ‚So in der Mitte‘ (sch9, I2F20), in ein vollwertiges Statusgefühl gewandelt hat, das beide mit ‚richtig erwachsen‘ (sch9, 10) beschreiben. Zwei weitere junge Erwachsene beschreiben retrospektiv ein ‚in-between‘ Statusgefühl. Eine junge Frau sagt, dass sie sich in der Schulzeit „So halb“ (sch1, I2F27) erwachsen gefühlt habe, da sie zwar schon erwachsen, aber noch nicht selbständig war. Ein junger Mann sagt, dass sein 18. Geburtstag „nicht so besonders“ (sch13+m, I2F18) für sein Statusgefühl war, sondern „Eher der Wechsel in die Arbeit“ (ebd.). Hervorzuheben ist, dass jeweils die jungen Männer ihre Berufstätigkeit heranziehen zur Begründung ihres Statusgefühls, die jungen Frauen jedoch ihre Selbständigkeit als Begründung wählen.

³⁷⁸ Diese Frage wurde nicht gestellt gegenüber sch11, 17, 27, 29, 35, 39.

Tabelle 31: Selbsteinschätzung des Erwachsenenstatus durch die jungen Erwachsenen zum zweiten Erhebungszeitpunkt

Kategorie	Unterkategorie, Anzahl der Nennungen und Ankerbeispiele
‚physisch‘ (2)*	„Ich bin noch ein kleines Kind (lacht). Nein, bin eine Frau.“ (sch21, I2F20) „Ja, bin groß. [...] Bin junger Mann.“ (sch32, I2F20)
‚zeitlich‘ (0)	
‚psychisch‘ (3)	„S: Ich bin stärker geworden und auch sagen kann, ich will jetzt nicht das und das und dass ich das umsetzen kann.“ (sch16+m, I2F17) „Ja [...], dass ich mich selbst bestimmen konnte. Was ich mache, was ich nicht mache.“ (sch6, I2F20) „Die Erwachsenen können sich besser durchsetzen. F: <i>Kannst du das?</i> Im Moment ja (lacht).“ (sch9, I2F27)
‚sozial/normativ‘ (13)	(4) Volljährigkeit: „Ja, als Erwachsener. Als ich schon ja 18 war. Ich fühle mich jetzt schon erwachsen.“ (sch2, I2F20 sowie 9, 28) „Ja. [...] Mit 25 ist bei uns so, bei uns in Afghanistan ist erwachsen.“ (sch24, I2F20) (3) Aktuelles Alter: „Weil ich bin schon längst 29, ich bin schon 29.“ (sch1, I2F18) „Ich bin erwachsen, ja. Ich bin bald 40.“ (sch31, I2F20) „Mit 25.“ (sch12, I2F20) (6) Wechsel der Institution, Aufnahme Arbeit und Wohnung „Wie ich von der Schule gegangen bin, ja .. ja.“ (sch8, I2F20) „Auf jeden Fall ja. Jetzt fühle ich mich auf jeden Fall erwachsener als vorher. Durch die Arbeit, durch alles.“ (sch13+m, I2F20) „Ja. Mit der Arbeit.“ (sch30, I2F20 sowie sch6) „S: Ja, seitdem ich aus der Schule raus bin. So mit der Wohnung und Arbeit.“ (sch5+o, I2F20 sowie sch10)
Ohne Begründung (1)	„Ja, ich bin schon erwachsen.“ (sch19, I2F20)

*Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

Die jungen Erwachsenen nennen verschiedene wichtige Bezugspersonen für die Unterstützung bei der Erreichung ihrer Ziele für das Erwachsenenalter und für die Bewältigung ihrer aktuellen Situation. Deutlich wird damit, dass erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung ein individuelles Netzwerk aus Personen nutzen, das ihnen emotionale Unterstützung, konkrete Hilfen sowie alltägliche Assistenz bietet. Sie nennen als wichtige Personen vorrangig die aktuellen Bezugsbetreuer in ihren Wohneinrichtungen (8 Nennungen)³⁷⁹, die Eltern (7)³⁸⁰, die Gruppenleiter in der WfbM (5)³⁸¹, Mitbewohner, Kollegen, Partner/in (jeweils 4)³⁸², gesetzliche Betreuer, Integrationshelfer, Schwiegereltern (jeweils 3)³⁸³, individuelle Freizeitbetreuer (sch21, 30), ehemalige Lehrer (sch2, 27), Ex-Freundinnen (sch10, 24), Familie (sch16, 27) sowie Freunde (sch16) und Therapeuten (sch13). Durch die Erweiterung der Handlungsoptionen im Erwachsenenalter wird der Radius der Unterstützernetze deutlich erweitert. So werden Schwiegereltern genannt und Gruppenleiter in der WfbM, die zur beruflichen Qualifizierung raten und ermuntern:

³⁷⁹ Sch1, 6, 9, 10, 12, 21, 31, 39

³⁸⁰ Sch9, 10, 12, 13, 16, 32, 35

³⁸¹ Sch8, 19, 24, 31, 35

³⁸² Mitbewohner: sch12, 21, 31, 39; Kollegen: sch13, 19, 27, 31; Partner/in: sch1, 13, 35, 39

³⁸³ Gesetzl. Betr.: sch1, 5, 6; Integrationshelfer: sch2, 5, 13; Schwiegereltern: sch10, 13, 35

„Ja, meine Eltern. Ja. Und .. und die Schwiegermama, die hat mir auch geholfen. [...] Frau [Gruppenleitung] aus der Küche, die hat mir den Mut gemacht für den Job im Café. Mit die habe ich alle Probleme geklärt. Wenn mit meiner Freundin Probleme da waren, Atemprobleme.“ (sch35+e, I2F4)

Ebenfalls nennen die jungen Erwachsenen Lehrkräfte und Integrationshelfer als hilfreich und notwendig für das Erreichen eines Arbeitsplatzes außerhalb der WfbM:

„Mein Traum von der Arbeit, äh, [Lehrkraft] und der Herr [Integrationshelfer]. Das waren ja wichtige Menschen dafür.“ (sch2, I2F4)

Die Eltern bleiben weiterhin wichtige Bezugspersonen, auch wenn sie im aktuellen Tagesgeschehen für junge Erwachsene, die nicht mehr im Elternhaus leben, keine vordringliche Rolle im Alltag mehr spielen:

„Am wichtigsten. Eben halt hier die Betreuer. Und die Eltern, ohne die wäre ich nicht hier. Und die Chefin vom Kindergarten.“ (sch9, I2F4)

„S: Ich habe meine Eltern, ich habe meine Therapeuten. Ja, meine Freundin ist mir auch wichtig. Mit der kann ich auch viel reden und so. Und mit deren Eltern auch. Und alle Kollegen, die ich habe.“ (sch13, I2F4)

Die jungen Erwachsenen freuen sich auf die regelmäßigen Besuche bei ihren Eltern (Zitate A), auch wenn diese nach deren Einschätzung etwas zu häufig eingefordert werden (Zitat B). Äußerungen wie in Zitat C, in dem die junge Frau durch ihre Äußerungen eine deutliche Abgrenzung von ihren Eltern vornimmt, sind marginal in den Interviews zu finden:

(A) „Immer sonntags. Mama fährt mit mir nach Hause immer. Das finde ich gut. Weiß du, was ich dann immer mache: **Wasserwechsel** (laut). Zu Hause im Aquarium. [...] Und ich muss auch manchmal den Müll raus bringen. Ich kitzel meine Mama manchmal immer aus. [...] Dann mag ich gerne spazieren gehen mit Mama und Papa, Eis essen gehen. Wenn schönes Wetter ist, gehe ich gerne Eis essen. Und Wäsche aufhängen. Oben auf dem Dachboden. [...] Überall ist es schön [gemeint ist zuhause und in der Wohngruppe].“ (sch31, I2F35F39)

(B) „Teilweise nehmen sie mich ja ernst. Und teilweise auch nicht. *F: Kannst du mir ein Beispiel nennen.* Ja, meine Mutter kommt immer an: ‚Warum kommst du nicht zu uns?‘ Und ja .. ich fahre nicht so häufig nach Hause. Und da ist die Mama traurig drüber. Ich habe auch gesagt zu meiner Mutter, dann sage ich ihr das auch: ‚Mama, ich kann jetzt nicht, wir müssen Essen kochen‘. Und: ‚Muss das denn unbedingt jetzt sein?‘ Kann ich einfach nicht nein sagen. Die wollen, dass ich häufiger nach Hause komme.“ (sch9, I2F9)

(C) „Keine Eltern mehr zu haben, die einen immer rumkommandieren und rummeckern [...] Ich sehe alles so klar und deutlich so. Ich brauche keine Mutter und kein Vater mehr. Ich bin selbständig. Wohne hier mit anderen Leuten, den Bewohnern, bin glücklich.“ (sch12, I2F18F39)

Die Behandlung als Erwachsener stellte zum ersten Erhebungszeitpunkt für die jungen Erwachsenen einen wichtigen sozialen Orientierungspunkt für das eigene Statusgefühl dar. Die jungen Erwachsenen wollten damals nicht wie ein „kleines Kind behandelt werden“ (sch11, F12). Eine angemessene Behandlung wurde ihnen damals vorrangig durch ihre Eltern entgegengebracht. Sie wurden höflich angesprochen und zu ihrer Meinung befragt. Für die Lehrkräfte wurde damals keine altersangemessene Behandlung nachgewiesen. Zum jetzigen Zeitpunkt befragt äußern die jungen Erwachsenen, dass sie insbesondere auf ihrem Arbeitsplatz (6 Nennungen) sowie in der Wohneinrichtung (5) angemessen erwachsen behandelt werden. Die jungen Erwachsenen heben hervor, dass sie von den Vorgesetzten ernst genommen werden, „Die Chefin nimmt mich ernst“ (sch9, I2F9), „Die behandeln mich auf der Arbeit so wie einen, so wie einen erwachsenen Mann und ja höflich, ja.“ (sch2, I2F24) Sie schätzen dabei insbesondere die kommunikative Haltung ihnen gegenüber:

„Vernünftig reden, zusammen sitzen. Mit den Kollegen mit Frau [Gruppenleitung].“ (sch24, I2F23-24)

„Ordentlich sprechen mit einem. [...] Der Herr [Gruppenleiter], der spricht auch offen. Das ist auch erwachsen behandeln. [...] Der hat auch so, dann sage ich ihm das auch so ins Gesicht. Wie ein Erwachsener man sich . nicht so hinter seinem Rücken dieses bähbäh bähbäh bäh so.“ (sch10, I2F23-24)³⁸⁴

Neben den Vorgesetzten auf der Arbeit wird die Behandlung durch die Betreuer in Wohneinrichtungen als erwachsenengemäß durch die jungen Erwachsenen eingestuft. Insgesamt wird die Behandlung als „nett“ (sch21, I2F23) oder „gut“ (sch1, I2F23) bezeichnet, die offene und klare Ansprache wird von den jungen Erwachsenen geschätzt (Zitat A) ebenso wie die Einbeziehung in die Entscheidungsfindung (Zitat B)³⁸⁵:

- (A) „Dass man mir gegenüber mal die Meinung sagt. Das ist sehr wichtig, bei mir, wenn man die Meinung sagt. Und was noch, die Meinung ... Die Offenheit muss dazugehören. Und die Gefühle müssen rüber kommen. Und das .. möchte ich einfach.“ (sch9, I2F23)
- (B) „nett, freundlich. *F: Wer behandelt dich nett und freundlich? Die Betreuer. F: Wann behandeln dich die Betreuer nett und freundlich? Die fragen immer. Wir entscheiden was wir am Wochenende kochen [...] [Betreuerin] und [Betreuerin] meckern nicht so viel, die reden ganz ruhig, freundlich, halt wie Betreuer halt reden und aufpassen auf die Leute.*“ (sch12, I2F23F38)

Zum ersten Erhebungszeitpunkt nannten die jungen Männer vorrangig mediale Vorbilder und die jungen Frauen familiäre Vorbilder. Diese Verteilung ist so geblieben, die jungen Männer nennen vorrangig erfolgreiche Filmhelden und Musikstars wie „Arnold Schwarzenegger“ (sch32, I2F28), „die von DSDS“ (sch6, I2F28) und „Bushido“ (sch24, I2F28) oder ihren Chef (sch19). Junge Frauen nennen „die Mama“ (sch12, I2F28) oder „meine Cousine“ (sch12, I2F28), denn:

„Die geht, steht auf eigenen Beinen, die hat schon eigene Kinder und dann ihren Mann, [...] Die wohnt in [Ortsteil] und hat ein Haus, ein Auto. Die ist Hausfrau, zuhause, ja, so wie sie möchte ich mal sein.“ (ebd.)

Eine junge Frau nennt als Vorbild ihren Verlobten (sch1). Diese Antwort korrespondiert mit dem Ergebnis des zweiten Erhebungszeitpunktes, dass Partnerschaften Lebensziele beleben (s. Abschnitt 3.4.1.3.3).

Bezüglich neuer Zukunftswünsche verhält es sich dergestalt, dass junge Erwachsene, die ihre Zukunftsziele in großen Teilen oder vollständig umsetzen konnten, zufrieden sind. Sie formulieren, „Ist alles perfekt“ (sch13+m, I2F9) und wünschen sich einen Fortbestand ihrer aktuellen Situation, „dass in meiner Zukunft alles weiter klappt“ (sch9, I2F9) oder „Dass ich weiter zur Arbeit gehen kann. Und dass ich noch weiter leben kann.“ (sch2, I2F9) Diese jungen Erwachsenen vertrauen darauf, auch ihre noch verbliebenen Ziele erfüllen zu können:

„*F: Damals: In der Wohnung nur ich und meine Frau. S: Ja, das klappt auch noch. Das ist immer noch mein Wunsch. F: Neue Wünsche? S: Nein, das sind die beiden Wünsche, die noch in Erfüllung gehen sollen. Ja, aber das ist so, für mich ist das wichtig*“ (sch13+m, I2F9)

Bei der Erfüllung des Zukunftszieles einer festen Partnerschaft sehen sich insbesondere junge Männer vor Problemen bei der Partnersuche konfrontiert (vgl. Abschnitt 2.4.3). Einige junge Erwachsene setzten sich neue Zukunftsziele. Vorrangig sind dies die jungen Paare. Es gibt aber auch Äußerungen von jungen Männern, die aktuell davon träumen, als Musikstar berühmt zu werden (sch5, 24). Junge Erwachsene, die bisher nicht oder nur teilweise ihre Zukunftsziele umsetzen konnten, beharren auf ihren Zukunftszielen. Dies tun

³⁸⁴ Sowie sch19, 32

³⁸⁵ Sowie sch31

sie, auch wenn sie auf ihrem Weg zum Ziel nicht voran gekommen sind. Hier zeigt sich in den Äußerungen der jungen Erwachsenen wenig Anpassungsbereitschaft und Flexibilität, wie diese drei Zitate zeigen:

„Alles was ich mir früher gewünscht habe für die Zukunft. Eine eigene Wohnung, einen Außenarbeitsplatz und mit [Partnerin] eine Familie, ob mit Kind oder nicht ist egal.“ (sch10, I2F9)

„Dass ich heirate, Kinder kriege, meinen Beruf erlerne. Dass ich Kindergärtnerin werde.“ (sch12, I2F9)

„Ein Haus mit [Partnerin]. Das muss ich schaffen. [...] Später, dann bin ich groß. Dann brauche ich meine Eltern nicht. Ja, [Partnerin] machen Baby und dann schön. Papa, Mama, Kind. *F: Was muss man denn alles können, wenn man ein Baby hat?* Machen wir, machen wir, da muss man Pampers machen. Dann brauchen die Flasche Milch. Dann koche ich Babybrei. Ist schön.“ (sch32, I2F9)

In dieser Situation angemessene Ziele gemeinsam mit den Betreuern und Eltern zu finden und sich mit den teilweise auch eingeschränkten Zukunftsoptionen zu arrangieren, stellt damit eine zentrale und fortlaufende Aufgabe für Betreuer in Wohneinrichtungen und der WfbM dar.

3.4.1.2 *Erwachsenenstatus der eigenen Kinder aus der Sicht der Eltern*

Die Eltern beurteilen das Erwachsenwerden ihrer Kinder als Prozess, der zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine qualitative Steigerung erfahren hat. Zum ersten Erhebungszeitpunkt hat ein Drittel der Eltern ihren Kindern den Erwachsenenstatus nicht zugeschrieben (vgl. Abschnitt 3.3.1.2.1.1). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt schreiben ausnahmslos alle befragten Eltern ihren Kindern den Erwachsenenstatus zu (s. Tabelle 32).

Acht Eltern sehen den Erwachsenenstatus ihrer Kinder als gegeben, da sie fortdauernde Entwicklungsschritte und Lernprozesse an ihren Kindern bemerken. Eltern verweisen auf einen Lernzuwachs aufgrund des Auszugs aus dem Elternhaus (4 von 8) oder der Aufnahme der Berufstätigkeit (3 von 8). Vier dieser Eltern bemerken den allgemeinen Reifeprozess, den ihre Kinder durchlaufen haben (4 von 8). Drei Eltern erkennen den Erwachsenenstatus ihrer Kinder trotz z.T. großen Unterstützungsbedarfs an. Sie anerkennen die Wichtigkeit von Selbstbestimmung für kleinste Entscheidungsspielräume: „Dass er eben auch so Kleinigkeiten einfach selber entscheidet.“ (E22, I2F18) Weitere drei Eltern sehen zum zweiten Erhebungszeitpunkt keinerlei Einschränkungen in der Zuschreibung des Erwachsenenstatus, sie wählen Formulierungen wie „Ohne Frage“ (E16, I2F18) oder „Auf alle Fälle.“ (sch35+e, I2F18) Diese Kategorie wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht bedient. Ein Vater bekräftigt, er „wüsste nicht, dass er [der Sohn] noch selbständiger werden kann“ (sch17+e, I2F1), eine Mutter formuliert: „Da könnte ich gar keine Einschränkungen machen. Der ist überall erwachsen.“ (E16, I2F18)

Tabelle 32: Zuschreibung des Erwachsenenstatus durch die Eltern

Kategorie, Anzahl Nennungen (ZP1) ³⁸⁶ -(ZP2)	Ankerbeispiele
Bezug zum Entwicklungsalter, keine Reife möglich, ewige Kinder (3)-(0)	
Diskrepanz zwischen kalendari- schem und psychologischen Alter (0)-(0)	
Ungleichzeitigkeit im Erwachsen- werden zugestehen (3)-(0)	
Prozess dauert an, Lernprozess (2)-(8) ³⁸⁷	„M: Und durch die Arbeitsstelle jetzt gab es nochmal einen Schub. [...] Doch, auf alle Fälle ist das so, dass er dadurch gewachsen und erwachsen geworden ist.“ (sch13+m, I2F12)
Erwachsenenstatus trotz Unterstüt- zungsbedarf (3)-(3) ³⁸⁸	„Wirklich, es ist einfach nur toll. Also .. ich hätte es wirklich einfach auch nicht gedacht, dass der [Name] so weit kommt. Und .. ähäh, dass er das so schafft, wie er es jetzt schafft [in der Wohneinrichtung]. [...] ich denke schon, wie ein junger Erwachsener schon. [...] Ja, die Selbständigkeit. Dass er eben auch so Kleinigkeiten einfach selber entscheidet.“ (E22, I2F2F18)
Erwachsenenstatus ohne Ein- schränkungen (0)-(3) ³⁸⁹	„Ohne Frage. Da weiß ich jetzt nicht, was ich sagen soll. Ja, so wie er ist, ist das jetzt in Ordnung (lacht). Da könnte ich gar keine Einschränkungen machen. Der ist überall erwachsen.“ (E16, I2F18)

Einen qualitativen Zugewinn sehen Eltern von erwachsenen Söhnen und Töchtern mit allen Behinderungsgraden. Bei jungen Erwachsenen mit schwerem Behinderungsgrad heben die Eltern die individuellen Lernprozesse hervor oder erkennen den Erwachsenenstatus trotz hohem Unterstützungsbedarf an. Die Lernprozesse aufgrund des Auszuges aus dem Elternhaus werden sowohl von Eltern von Söhnen, als auch von Eltern von Töchtern hervorgehoben. Die Lernprozesse aufgrund der Berufstätigkeit ausschließlich von Eltern von Söhnen. Eltern, die ihre erwachsenen Söhne ohne Einschränkung als erwachsen einordnen, sprechen jeweils von jungen Erwachsenen mit mittelschwerem Behinderungsgrad.

Betrachten wir nur den Zuschreibungsmodus im Vergleich der Untersuchungszeitpunkte für die 14 Eltern. Die Hälfte der Eltern gibt eine Einschätzung bezüglich des Erwachsenenstatus ihrer Kinder in der identischen Erklärungskategorie, jedoch mit qualitativem Zugewinn. Die Entwicklung ihrer erwachsenen Kinder sei „gravierend“ (E3, I2F2) oder „einfach nur toll“ (E22, I2F1). Die Töchter und Söhne seien durch die Erfahrungen als Berufstätiger und eigenständiger Wohnungsnehmer „noch erwachsener geworden“ (sch5+o, I2F18 sowie E21, I2F18) oder „dadurch gewachsen und erwachsen geworden“ (sch13+m, I2F12). Sie hätten sich „zum Vorteil verändert“ (ebd.) oder „sehr gut entwickelt“ (sch13+m, I2F12), sind „selbständiger“ (E17, I2F18, sch27+e, I2F2) und „vernünftig“ (E18, I2F18) geworden und „übernehmen Verantwortung“ (sch29+m, I2F18). Die Eltern geben zu, dass sie ihren Kindern diese Entwicklungsfortschritte oftmals nicht

³⁸⁶ Hier nur die Eltern, die identisch mit Untersuchungsgruppe 2 sind.

³⁸⁷ Sch5+o, sch13+m, sch16+m, E17, E18, E21, sch27+e, sch29+m

³⁸⁸ E3, E13, E22

³⁸⁹ E16, sch17+e, sch35+e

zugetraut hätten: „ich hätte es wirklich einfach auch nicht gedacht, dass der [Name] so weit kommt“ (ebd.) oder „die ist weiter gekommen, als ich je gedacht hätte“ (E3, I2F2)³⁹⁰.

Hervorzuheben ist, dass die andere Hälfte der Eltern zudem eine wesentliche Steigerung in der Kategorie der Zuschreibung vornimmt. Ein Elternpaar, das zum ersten Erhebungszeitpunkt von ihrem Sohn als „großes Kind“ und „das ewige Kind“ (E17, 1) sprach und ihrem Sohn eine Reifung absprach, konstatiert zum zweiten Erhebungszeitpunkt die große Selbständigkeit ihres Sohnes, er habe „viel dazu gelernt“ und „eine gewisse auch Horizonterweiterung“ erfahren, insbesondere durch „das Leben in der [Wohn-]Gruppe“ (E17, I2F5F18). Die Eltern erkennen damit den Erwachsenenstatus als Resultat eines individuellen Lernprozesses an. Eine Mutter sieht zum ersten Erhebungszeitpunkt das Erreichen eines individuellen Erwachsenenstatus für ihren Sohn nur durch ein „Wunder“ (E21, 1) gegeben und formuliert nun, dass dieser „erwachsener geworden“ ist, „irgendwie schon ja. Ich kann das nur nicht genau definieren.“ (E21, I2F18) Sie weist dem Umzug in eine Wohneinrichtung, mehr jedoch der Förderung in der WfbM eine wesentliche Bedeutung für diesen Entwicklungsfortschritt zu: „durch die Werkstatt und das Wohnheim **vermute** ich. [...] Also. Eher die Werkstatt. [...] Die Werkstatt macht aber wirklich, das ist irre. Total irre.“ (E21, I2F18F5) Eine weitere Mutter, die damals sagte, dass ihre Tochter ‚auf ’m Stand von vier, fünf Jahren steht und mehr auch nicht erreichen wird‘ (E5, 1), gesteht sich nun ein, dass ihre Tochter Sachen bewältigt, die sie ihr nie zugetraut hätte: „Wo sie jetzt auch, was man vorher immer gesagt hat, das schafft sie nicht, jetzt auch schafft.“ (sch16+m, I2F18) Diese Mutter erkennt nun einen individuellen Erwachsenenstatus ihrer Tochter an. Eine Mutter, die feststellt, „in manchen Dingen dann, dann hapert es ja doch noch“ (E16, 1), sagt nun, sie könnte „gar keine Einschränkungen machen. Der ist überall erwachsen.“ (E16, I2F18)

Übergangsrituale zur Initiierung des Erwachsenenstatus wurden in der Untersuchungsgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt nur marginal nachgewiesen und damals von der Gruppe der Eltern genannt (vgl. Abschnitt 3.3.1.2.1.1). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sind weiterhin wenige, jedoch vielfältigere Übergangsrituale zu nennen. Zwei Eltern berichten von der „offiziellen Einweihung des Hauses“ (E22, I2F2), d.h. der jeweiligen Wohneinrichtung und einem weiteren Fest zum Jahrestag:

„V: Als wir hier die Einweihung hatten, da haben wir die ganze Nachbarschaft ja auch eingeladen. Da waren alle hier. Oder am Jahrestag, am ersten Jahrestag, da war ein großes Fest hier, Straßenfest.“ (sch35+e, I2F1)

Die Einweihungsfeiern wurden vorrangig bei Neubauten von Wohneinrichtungen durchgeführt. Ein junger Mann berichtet von einem „Einzugs-Grillen“ (sch35+e, I2F1) für die Initiierung als eigenständiger Wohnungsnehmer (Zitat A), eine junge Frau erzählt von der Urlaubsfahrt mit der Mutter vom ersten Gehalt (Zitat B):

(A) „S: Das war unser Einzugs-Grillen. Da haben wir gegrillt. Wir haben gesagt, wenn wir hier einziehen, dann grillen wir hier. Feiern wir hier, richtiges Fest feiern wir hier.“ (sch35+e, I2F1)

(B) „F: *Was hast du mit deinem ersten selbst verdienten Geld gemacht?*
S: In Urlaub gefahren. Nach Norderney mit Mama. Nur Mama.“ (sch12, I2F12)

Ob der Vorschlag zur Urlaubsfahrt von Mutter oder Tochter stammt, wurde nicht ermittelt. Und obwohl private Einweihungspartys bei einem Wohnungswechsel durchaus üblich sind, wird bis auf das Einzugs-Grillen hiervon wenig berichtet. Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass die Auszüge aus dem Elternhaus nicht in allen Fällen selbstbestimmt abliefen. Hier würden sich Feierlichkeiten zu Jahrestagen anbieten.

³⁹⁰ Sowie sch16, I2F18

Häufiger sind Übergangsrituale für das Eingehen einer Verlobung wie das gegenseitige Verschenken von Ringen sowie die Auswahl besonderer Tage für die Verlobung zu nennen (s. Abschnitt 3.4.1.3.3). Die Eltern unterstützen ihre erwachsenen Kinder, indem sie die Ringe kaufen (E18) oder die Heirat arrangieren (sch24).

Die Zuschreibung des Erwachsenenstatus der eigenen Kinder durch die Eltern orientiert sich an einer allgemeinen Definition von Mündigkeit (Suess-Hoyningen 1992; siehe Tabelle 33) sowie an den Entwicklungsaufgaben für das frühe Erwachsenenalter (Krampen & Reichle 2008; Hurrelmann 2004, 34f; siehe Tabelle 34). Deutlich wird, dass Eltern ihren erwachsenen Kindern mit geistiger Behinderung eine individuelle Mündigkeit zusprechen. Die jungen Erwachsenen sind „vernünftig und mitfühlend“ (sch5+o, I2F18), „übernehmen Verantwortung“ (sch29+m, I2F18), sind „eigenständig“ (E22, I2F18), haben „eine eigene Meinung“ (E3, I2F1), gehen „ihren eigenen Weg“ (sch16+m, I2F1), wollen Sachen „selber klären“ (sch16+m, I2F1) und „selber entscheide[n]“ (E22, I2F18). Neben einer erreichten Selbständigkeit der jungen Erwachsenen wird ihre Selbstbestimmung am häufigsten genannt, diese wird sowohl innerhalb der Familie als auch in Wohneinrichtungen als umsetzbar angesehen. Ein Vater beschreibt seine Erkenntnis, dass für seinen erwachsenen Sohn in der Wohneinrichtung Selbststimmungsmöglichkeiten gegeben sind, als „Schlüsselerlebnis“:

„Für uns war ein Besuch in einer Wohneinrichtung in [Ort] prägend, das war ein Schlüsselerlebnis. Da hat dann die Mitarbeiterin die Küche gezeigt und den Kühlschrank und gesagt, die dürfen dann hier auch ein Bier trinken oder rauchen. Egal, wie das nun gesundheitlich auch schädigend ist, die dürfen das selber entscheiden, wenn jetzt nicht Tabletten dagegen sprechen, und können so ihre bürgerlichen Ehrenrechte wahrnehmen. Das fand ich ganz toll.“ (E17, I2F15)

Ebenso wird den jungen Erwachsenen Vernunft und Reife, Verantwortungsübernahme sowie Selbstbewusstsein attestiert. Einzelnennungen werden für lebenslanges Lernen sowie körperliche Veränderungen des Alters, wie das Ergrauen des Kopfhaares, genannt.

Tabelle 33: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der Eltern

Kategorie	Ankerbeispiele
Selbständigkeit (6) ³⁹¹	„M: [Konflikt in WfbM] Dann wollte [Tochter] das aber selber klären. Aber das ist ja auch so vom Erwachsenen werden, dass man das selber klären will.“ (sch16+m, I2F1)
Selbstbestimmung (6) ³⁹²	„M: Dass sie ihren eigenen Weg geht, auch in der Familie.“ (sch16+m, I2F17) „Dass er eben auch so Kleinigkeiten einfach selber entscheidet. ‚Ich gehe da heute nicht hin‘ oder ‚Wenn ihr meint, ich muss jetzt waschen und ich habe jetzt keine Lust dazu, hmhm, dann mache ich es vielleicht erst nächste Woche‘, wenn’s irgendwie machbar ist. [...] Dass er wirklich so ein eigenständiger junger erwachsener Mensch ist. Doch, denke ich schon. In seinem Bereich, Dinge, die für ihn wichtig sind, selber entscheidet.“ (E22, I2F18)
Vernunft, Reife (3) ³⁹³	„O: Er ist da sehr vernünftig und mitfühlend auch. Er stellt mir Zahnwasser hin, alles abends, wenn er jetzt geht. Hat er alles schon gemacht. Er macht den Staubsauger aus, ich habe so einen Handstaubsauger. Der braucht ja in der Nacht keinen Strom haben. Da macht er den aus. Er spart.“ (sch5+o, I2F18)

³⁹¹ E3, sch16+m, E17, E18, E22, sch35+e

³⁹² E3, sch16+m, E16, E17, E22, sch29+m

³⁹³ Sch5+o, E13, E18

Verantwortung (2)	„M: Und auch das mit dem Schlüssel, auf diesen aufpassen und Verantwortung übernehmen.“ (sch29+m, I2F18; sch35+e)
Selbstbewusstsein (2)	„[Tochter] hat mit Sicherheit so manches Problem, weil sie so viel Selbstbewusstsein hat. Da eckt sie auch manchmal mit an. Weil das auch von geistig Behinderten nicht erwartet wird [...] Es ist eigentlich oft störend, gerade im Werkstattbereich, eckt sie also damit an, dass sie eine eigene Meinung hat.“ (E3, I2F1; sch16+m)
Lebenslanges Lernen (1)	„M: Und sie arbeitet nach wie vor, es ist auch kein Stillstand da.“ (E3, I2F2)
Körperliche Veränderung (1)	„M: [Sohn] wird jetzt 30. Der hat viele graue Haare bekommen (alle lachen). Das gehört auch dazu zum Erwachsenwerden (alle lachen).“ (sch35+e, I2F1)

* Die Zahl in der Klammer ist die Anzahl der Nennungen.

Bezüglich der Übernahme gesellschaftlicher Rollen, die dem Erwachsenenalter zugeschrieben werden, stehen für die Eltern die Rolle des ökonomisch selbständig Handelnden als Wohnungsnehmer mit fünf Nennungen im Vordergrund. Mit der Wahrnehmung dieser Rolle wird schwerpunktmäßig die Erhöhung der Selbständigkeit in Verbindung gebracht. Der Auszug aus dem Elternhaus wird als „wichtiges Ereignis“ (E3, I2F5) und „förderlich“ (E17, I2F7) für die Selbständigkeitsentwicklung der jungen Erwachsenen gesehen. Eltern bilanzieren: „Förderlich war für seine Entwicklung, dass er hier ausgezogen ist. Sonst wäre das alles nicht passiert.“ (E17, I2F7) Eltern formulieren, dass ihre erwachsenen Kinder „durch die neue Wohnung“ (E3, I2F5), „durch den Auszug“ (sch29+m, I2F18) und „in dem Haus“ (E22, I2F18) wesentlich in ihrer Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme dazu gelernt haben. Dabei werden vielfältige Aspekte genannt, wie die Verantwortung für den eigenen Schlüssel (sch29+m), die Bewältigung des eigenen Haushaltes (sch13+m, sch5+o), das selbständige pünktliche Aufstehen (Zitat A) oder der Umgang mit Geld (Zitat B):

- (A) „O: Ja, dass er alleine wohnt. Das schafft er ganz gut. Auch mit dem Wecken. Auch mit dem Aufstehen. Das schafft er wunderbar. Der kann die halbe Nacht vorher nicht geschlafen haben, der steht aber auf. Da ist er richtig perfekt.“ (sch5+o, I2F18)
- (B) „Das ist .. der Überblick über das Geld ist auch besser geworden. Du weißt jetzt, was teuer und was nicht teuer ist. Ja, ja und vor allen Dingen, wie viel so ein Geldschein Wert ist. Das muss er ja auch erst mal .. lernen. Was kriege ich dafür. Und das haben wir beim Einkauf immer besprochen. Guckt mal, das kostet soundso viel und das Teil ist billiger, dann gucken wir mal hier. Haben verglichen, ne. Das tun wir auch heute noch.“ (sch13+m, I2F6)

Eine Mutter weist der Ablösung vom Elternhaus die höchste Bedeutung bei der Weiterentwicklung der Selbständigkeit ihres erwachsenen Kindes zu, da die professionellen Betreuer den jungen Erwachsenen ‚mehr zutrauen und mehr zumuten‘ (E22, I2F18). Dann folgt die Partner- und Familienrolle, die sich zwei Eltern sehr für ihre erwachsenen Kinder wünschen, sie formulieren: „Partnerschaft ist für ihn ja auch gut“ (sch5+o, I2F18) oder „Das würde ich mir für ihn wünschen. Dass er jemanden findet ja (lacht).“ (E22, I2F6) Dabei sehen die Eltern die Verantwortung zur Einhaltung einer verlässlichen Verhütung auch bei der Wohneinrichtung (E22, I2F6). Es gibt auch Familien, welche die Elternrolle für den erwachsenen Sohn als umsetzbare Möglichkeit ansehen: „Er sagt, er möchte zwei Kinder haben. Das kann man ja mal abwarten.“ (sch5+o, I2F18) Die Rolle als Partner innerhalb einer festen Beziehung wird von einigen Eltern nicht ernst genommen. Obwohl sich die Eltern eine emotionale Beziehung für ihre erwachsenen Kinder wünschen, sehen sie keine Notwendigkeit zur Festigung dieser Beziehung durch Heirat (sch35+e) oder belächeln die gewünschte Verlobung (E18). Zudem unterstützen sie eine Ermöglichung der Beziehung im privaten Bereich nicht: „Nein, die sind in Werkstatt.“ (E18, I2F1)

Die Rolle als Berufstätiger wird dreimal, die Rolle als Konsument im Freizeitsektor zweimal genannt. Bezüglich der Berufsrolle wird die Generierung von eigenständigem Gehalt hervorgehoben (s. Ankerbeispiel in der Tabelle). Nur mit einer Nennung wird die Rolle als politischer Bürger angeführt. Bezüglich dieser Rolle werden Schwierigkeiten bei der Durchsetzung von Rechten für Menschen mit Behinderung angesprochen. Für die Wahrnehmung dieser Rolle bedarf es nach der Einschätzung der Eltern Assistenz durch Betreuer, Eltern oder anderweitige Unterstützer. Die Ausgestaltung dieser Rolle bedarf ebenso einer Unterstützung und Assistenz (s. Ankerbeispiel in der Tabelle).

Tabelle 34: Subjektive Definition von Erwachsensein aus der Sicht der Eltern

Erwachsenenrolle	Ankerbeispiele
Als ökonomisch selbstständig Handelnder: Wohnungsnahmer (5)* ³⁹⁴	„M: Ja, also ich glaube, dass er da in dem Haus jetzt noch eine Menge dazu lernt an Selbständigkeit. Das glaube ich schon. Weil die einfach .. ja, die Verantwortung ganz anders sehen als ich, ne, als so eine Mutter das sieht. Glaube ich schon, ne. Also die . die trauen und muten ihm mehr zu als ich. Und ich denke, dadurch wird schon ein Menge .. mehr . lernen noch, ne.“ (E22, I2F18)
Partner- und Familienrolle (4) ³⁹⁵	„die leben doch wie verheiratet“ (sch35+e, I2F6)
Als ökonomisch selbstständig Handelnder: Berufsrolle (3)	„M: Ja, sicher, klar .. der hat ja, mit seinem Gehalt. Das haben wir ihm gleich gesagt, das kannst du behalten, [...] Die werden nach Leistung eingestuft. In der Gärtnerei, das ist da, wo sie am meisten verdienen. [...] Doch, das wird schon gestaffelt. Doch das weiß er. Und er kriegt auch Weihnachtsgeld und einmal im Jahr diese Überschuss . oder wie heißt das . ähm da diese Ausschüttung, was die da verkauft haben. [...] Dann sagt der [Sohn] dann immer schon, da freue ich mich drauf, das spare ich mir.“ (E16, I2F17) (sowie sch13+m, E21)
Konsumentenrolle / Freizeit (2)	„Dann gehen die zum [Behinderteneinrichtung] und spielen da Fußball. Dann geht er halt Billard spielen, [...] Dann gehen sie ja auch noch Kegeln im Haus, einmal im Monat in die Kneipe da gegenüber.“ (E22, I2F6) (sowie E16)
Rolle als politischer Bürger (1)	„M: Ich kämpfe ja in erster Linie, weil ich was ändern will, versuche ich vorzuarbeiten, weil da fehlt [Tochter] die Kraft zu, sie kann ja, sie weiß nicht, zu welchen Stellen sie gehen muss, oder sonst irgendwie. Aber wenn sie dann da ist, dass die Leute so weit kommen, mit ihr zu reden und sie ernst zu nehmen. [...] Und trotzdem kommt man immer wieder an diese Grenzen. Weil gerade, je höher man steigt, desto schwieriger wird es, weil die Leute immer über die Behinderten sprechen, nicht mit ihnen, sondern über. [...] Daraufhin haben wir Persönliches Budget Arbeit beantragt. [...] Wir haben eine Budget Konferenz beantragt. Und da wird also... Eigentlich versuchen die Leute, einen fertig zu machen, wenn ich ehrlich bin.“ (E3, I2F1)

* Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen.

Die Eltern nennen zum zweiten Erhebungszeitpunkt seltener Erziehungsziele als zum ersten Erhebungszeitpunkt (vgl. Abschnitt 3.3.1.2.1.2). Die alltägliche Erziehungsarbeit wurde an die Betreuer abgegeben, so dass Raum gewonnen wird für eine Neu-Gestaltung einer Beziehung zwischen Eltern und erwachsenem Kind:

„M: Wobei diese Verantwortung habe ich jetzt eigentlich dem Haus übergeben. Das ist jetzt deren Aufgabe, darauf zu achten. Wenn es mehr wird, dass eine vernünftige Verhütung gemacht wird. Wenn es mehr wird, muss man was tun. [...]

³⁹⁴ E3, sch5+o, E17, E22, sch29+m

³⁹⁵ Sch5+o, E18, E22, sch35+e

Er kommt nicht, nee. ... Was soll er denn hier. Er hat seine ganzen Sachen oben. [...] Also er hat freiwillig uns hier noch nicht besucht. [...] Aber wir telefonieren. Er ruft mich dann auch schon mal an. Und ich dann immer ‚Huuu, ist irgendwas?‘ ‚Nein, ich wollte nur mal hören, ob alles in Ordnung ist.‘ Der hat da oben sein Festnetz, das macht er von sich aus. Mehr oder weder regelmäßig.“ (E22, I2F6)

„V: Auch von der Werkstatt, wenn es da Konflikte gibt, wir kriegen also gar nichts davon mit. Ich habe denen auch gesagt, was nützt uns das, wenn ihr uns das jeden Tag erzählt. Das bringt nichts. Wir sind aus der Verantwortung raus, ihr habt die Verantwortung und die müsst ihr auch wahrnehmen. Es bringt mit wirklich nichts, wenn ihr mir jeden Tag sagt, er hat sich in der Werkstatt geprügelt oder er ist verprügelt worden oder er hat was rumgeschmissen oder er beschimpft alle. Es tut mir persönlich sehr leid, aber ich kann es nicht mehr ändern. [...]

M: Und wenn er dann hier ist, dann freut er sich auch. Aber dann fragt es abends schon: ‚Wann kann ich zurück?‘ Und wenn er Weihnachten oder Pfingsten mehrere Tage ist, dann sagt er auch so, irgendwann sagt er denn auch: ‚Jetzt möchte ich aber auch wieder zurück.‘ Ne?

V: Ja.

M: Also, dann will er zurück. [...] Also am Anfang tat’s weh. Auf der anderen Art sage ich mir, ist doch positiv, wenn er zurück will, ne.“ (E17, I2F3F1)

In der Beziehung zwischen Eltern und erwachsenem Kind geht es um emotionale Unterstützung (Zitate A bis C), um konkrete Hilfen (Zitate D und E) und Tipps (Zitat F), dem Umgang mit Finanzen (Zitat G) und um Unterstützung bei der Durchsetzung von Rechten (s. oben, Zitat Rolle als politischer Bürger):

- (A) „Wir telefonieren regelmäßig. Sie will dann einfach wissen, ob alles okay ist.“ (E3, I2F5)
- (B) „S: Die Mama, die hat mich getröstet am Telefon jeden Abend immer. Jeden Abend. Ja, dass es hier so abends mit dem Einschlafen so hapert. Ich habe die Mama angerufen.“ (sch12, I2F13)
- (C) M: Ja, wir telefonieren viel und besprechen alles, wenn was ansteht.“ (sch13+m, I2F9)
- (D) „M: Ne, einmal abends spät, war er am Bluten, er hatte sich geschnitten. War er stark am Bluten, die Notrufnummer war nicht zu erreichen. Ne, draußen war es heiß und schwül. Da sind wir mitten in der Nacht noch nach [Ort] raus, um ihn zu verbinden, ne. Und ihn zu holen.“ (sch13+m, I2F6)
- (E) „ Ja ich war manchmal schon morgens um 6 hier, weil das klappte mit den Orthesen nicht“ (sch29+m, I2F6)
- (F) M: [Name] ruft immer noch zu Hause an, aber es ist wohl bei den anderen auch so: ‚Mama, was soll ich jetzt machen? [...] Ja, dann musst du öfter den Betreuern Bescheid sagen.“ (sch29+m, I2F1)
- (G) „M: Da hatte er noch eine eigene Karte, wo er Geld abheben konnte. Und dann hat er den Überblick verloren, den hat er ja gar nicht. Und dann war plötzlich kein Geld mehr auf dem Konto, ne. Und da haben wir gesagt, nee, dann üben wir das erst mal. Und jetzt teile ich ihm das ein. [...] Er hat jetzt bei sich eine Haushaltskasse. Da haben beide Betreuer einen Schlüssel zu, dann gehen die gemeinsam einkaufen, und dann wird abgerechnet.“ (sch13+m, I2F6)

Wichtig ist den Eltern eine vertrauensvolle Beziehung zum betreuenden Personal, von denen sie eine respektvolle und altersgerechte Behandlung ihrer erwachsenen Kinder erwarten (Zitate A und B). Eltern erwarten ebenso eine Transparenz der Wohneinrichtung (Zitat C):

- (A) „Ja, die Betreuer behandeln die sehr erwachsen.
F: Haben Sie ein Beispiel für mich?
Nee ... Also meines Erachtens fragen die viel zu viel nach (lacht). Eigentlich ne, weil ich manchmal so denke, manche Dinge müssen einfach angeordnet werden. So. Da muss man gar nicht drüber diskutieren. Ich kann gar nichts Konkretes jetzt sagen. Aber wenn Putzen angesagt ist, dann wird darüber nicht diskutiert. Und und wir diskutieren jetzt darüber, ob wir das machen oder nicht, ne. Das muss nicht sein.“ (E22, I2F18b)
- (B) „Und die . und die machen dann das, was . die jetzt da so an Freizeitgestaltung für richtig halten, ne. Sonntags wird dann Formel Eins Rennen geguckt, weil [Name] das auch gerne sieht. Ist frapierend.“

Wenn ein Autorennen ist im Fernsehen, dann hockt der davor und starrt der da drauf und lacht zwischendurch. Also für die anderen Mitbewohner ist [Name] ja ein Kind. Aber der Pfleger, der setzt sich dann mit ihm dahin und dann gucken die Fernsehen.“ (E21, I2F6)

- (C) „M: Es gibt ja keine Besuchszeiten, die haben mir ausdrücklich gesagt, ich kann quasi zu jeder Tages- und Nachtzeit kommen und ihn besuchen. Und keiner darf mir den Zutritt **verwehren**.“ (E21, I2F6)

Eltern sehen, dass Betreuer einen anderen Erziehungsstil umsetzen. Darin sehen die einen Eltern Vorteile: „die trauen und muten ihm mehr zu als ich. Und ich denke, dadurch wird er schon ein Menge .. mehr . lernen noch, ne.“ (E22, I2F18) Andere Eltern sehen darin jedoch auch Nachteile:

„[Thema Kurse in der WfbM] Und dann sagen die, ja wir haben sie gefragt, aber die [Tochter] wollte nicht, ne. Ah, sage ich, sie müssen das der [Tochter] schmackhaft machen, ne. Und ich muss auch feststellen, wenn ich mich mit den anderen Eltern, auch hier im Haus unterhalte, die haben das gleiche Problem. Die wenigstens sagen sofort ja. Sie müssen motiviert werden [...]. Und dann habe ich mich mit meiner Tochter unterhalten, demnächst, wenn gefragt wird, dann sagst du, hier ich will. Das . soviel zur Selbstbestimmung (lacht). Man kann das drehen und wenden wie man will, äh das ist nun mal so. Sag ich nichts, macht sie nichts. Ja, die Selbstbestimmung (lacht). Aus meiner Sicht, es sind nun mal behinderte Menschen, die muss man ein bisschen schubsen. Und das ist das . was hier auch fehlt in der . Wohneinrichtung äh äh und wenn ich mich mit anderen Eltern unterhalte, ist es halt auch so. Die . die Betreuer wissen nicht, sind noch nicht so weit . dass die behinderten Menschen doch immer motiviert werden müssen. Aus meiner Sicht.“ (sch29+m, I2F45)

Ängste der Eltern bezüglich der Zukunft ihrer erwachsenen Kinder wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt wesentlich weniger genannt. Eltern nennen die Angst vor einer psychischen Erkrankung ihres Kindes aufgrund der geistigen Behinderung (E22, I2F10) oder die Angst davor, wenn das erwachsene Kind „mal ganz alleine ist“ (E16, I2F10). Ebenso berichten Eltern von ihrer Hoffnung, dass ihr Kind sich in der späteren Wohneinrichtung „wohlfühlt“ (sch27+e, I2F9). Eltern, die den Auszug ihres Kindes schon bewältigt haben, berichten von dem Wunsch, dass ihre erwachsenen Kinder ihre „Gesundheit erhalten“ (E3, I2F9; sowie E17, E18) oder formulieren weitere Lebenszielen im Bereich Motorik (E21) oder Partnerschaft (E17).

3.4.1.3 Ergebnisse in den Lebensbereichen

Die jungen Erwachsenen haben in den verschiedenen Lebensbereichen sehr unterschiedliche biographische Wege beschritten. In den Interviews beschreiben, erklären und begründen die jungen Frauen und Männer ihre biographischen Wege. In diesen Erklärungen werden gemeinsame Orientierungsfolien und –muster erkennbar. Ebenso werden Faktoren deutlich, welche für die Entwicklung der jungen Erwachsenen förderlich oder hinderlich waren. Daraus ergeben sich Implikationen für die Praxis.

3.4.1.3.1 Lebensbereich Arbeit und Beruf

Entwicklung der Teilhabe

Die Mehrzahl der ehemaligen Schülerinnen und Schüler (20 von 23) hat zum zweiten Untersuchungszeitpunkt 2011 eine Arbeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen aufgenommen. Davon sind 16 junge Erwachsene auf klassischen Werkstattarbeitsplätzen tätig. Bei einer Schülerin wurde aufgrund gesundheitlicher Beschwerden eine um zwei Stunden verkürzte Arbeitszeit pro Tag in der Werkstatt umgesetzt. Vier Werkstattbeschäftigte haben sich qualifiziert und arbeiten aktuell auf einen Außenarbeitsplatz bzw. einem Betriebsintegrierten Arbeitsplatz (BiAP) (s. Tabelle 35). Die Außenarbeitsplätze sind ein Kindergarten, ein Café, ein Altenheim/Großküche sowie ein industrieller Arbeitsplatz in der Farbenindustrie. Die ausgeführten Tätigkeiten stellen Helfertätigkeiten im hauswirtschaftlichen, industriellen sowie im Verwaltungsbereich und Serviceleistungen im Bereich Bedienung dar. Eine Betreuung der ausgelagerten Arbeitsplätze erfolgt durch

einen Mitarbeiter der Werkstatt. Drei Beschäftigte werden einmal im Monat betreut, ein Beschäftigter einmal in der Woche. Der Wechsel auf die Außenarbeitsplätze erfolgte in allen vier Fällen nach der Eingangsphase der jungen Beschäftigten in der WfbM, in einem Fall nach einen, in zwei Fällen nach zwei und in einem Fall nach fünf Jahren.

Zwei ehemalige Schüler haben direkt nach der Schule in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und dem örtlichen Integrationsfachdienst eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) in Form einer betrieblichen Einzelmaßnahme durchgeführt. Diese mündete in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, in der sie heute noch tätig sind. Ein junger Beschäftigter arbeitet in Vollzeit, einer in Teilzeit. Die Vollzeittätigkeit ist im maschinellen Bäckereigewerbe wobei Helfertätigkeiten beim Herstellen von Körnerbrötchen durchzuführen sind. Die Teilzeittätigkeit erfolgt in einer Druckerei, in der helfende Tätigkeiten bei der Bedienung von Maschinen sowie bei handmotorischen Tätigkeiten für den Buchbindebereich gefordert sind.

Eine ehemalige Schülerin ist geringfügig beschäftigt im Rahmen eines Minijobs³⁹⁶. Dieser wurde gewählt, weil die junge Frau die Beschäftigung in der WfbM als nicht sinnstiftend empfand und in Kooperation mit der Werkstatt keine andere Betätigung gefunden werden konnte. Versuche einer Qualifizierung innerhalb der WfbM schlugen fehl. Den Minijob bewerte ich nicht als gelungene Qualifizierung, da zum einen von der jungen Frau eine hochwertige Qualifizierung angestrebt wurde und zum anderen die sozialversicherungspflichtige Absicherung eines Minijobs nicht ausreichend ist.

Damit haben sich insgesamt sechs junge Erwachsene in einem beruflichen Handlungsfeld qualifiziert, d.h. vier auf Außenarbeitsplätzen und zwei Beschäftigte auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Letztere Beschäftigungsverhältnisse kamen in Kooperation mit der Schule zustande. Insgesamt haben sich vorrangig junge Männer, junge Menschen ohne Migrationshintergrund sowie junge Menschen mit leichtem und mittelschwerem Behinderungsgrad qualifiziert.

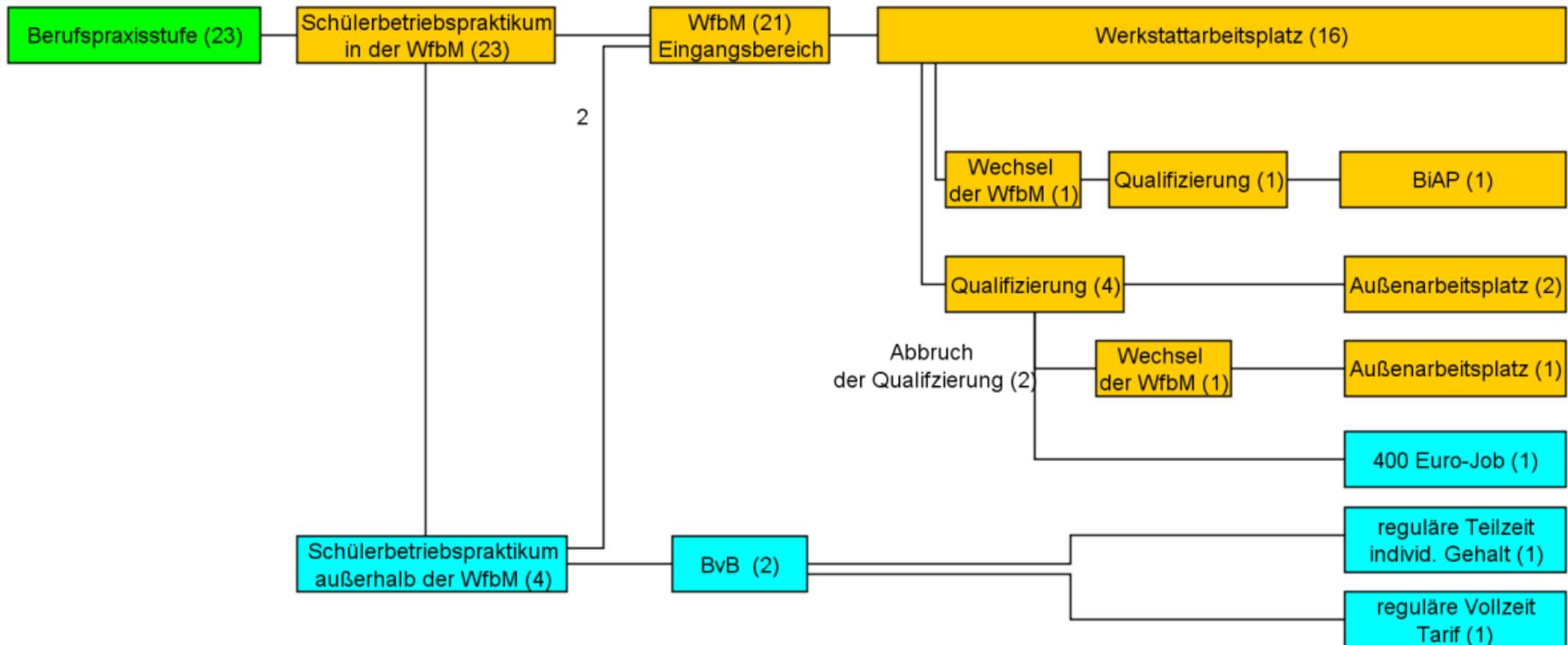
Tabelle 35: Merkmalsverteilung im Lebensbereich Arbeit

	WfbM		Erster Arbeitsmarkt	
	Werkstatt-arbeitsplatz	Außenarbeitsplatz bzw. Betriebsintegrierter Arbeitsplatz	Tarifliche Beschäftigung	Minijob
Anzahl	16	4	2	1
Männl./weibl	10/6	3/1	2/0	0/1
Behinderung l/m/s	3/8/5	2/2/0	1/1/0	1/0/0
Migration	4	0	1	0
Entspricht Berufsziel	10	2	2	0

Die biographischen Wege der jungen Erwachsenen im Bereich Arbeit sind vielfältig und werden in Abbildung 27 skizziert. Die jungen Erwachsenen nennen in den Interviews Erklärungen und Begründungen, die als Faktoren zusammengefasst werden, die für diese biographischen Wege förderlich oder hinderlich waren.

³⁹⁶ http://www.arbeitsagentur.de/nn_26260/zentraler-Content/A07-Geldleistung/A071-Arbeitslosigkeit/Allgemein/Alg-II-Minijob.html vom 29.09.2011

Abbildung 27: Lebensverläufe im Lebensbereich Arbeit



Umsetzung der Zukunftsziele

Zum ersten Erhebungszeitpunkt wird ‚eine gute Arbeit, ein guter Job‘ als häufigster Zukunftswunsch von mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schülern genannt (22 von 40). Das Gros der Schülerinnen und Schüler nennt Berufswünsche, die sich auf die Arbeitsbereiche der WfbM beziehen, die ihnen durch Schülerbetriebspraktika bekannt sind. Ein Berufsziel außerhalb der WfbM gaben zum ersten Zeitpunkt 13 Schülerinnen und Schüler an, vorrangig junge Frauen, junge Erwachsene mit leichter Behinderung sowie mit Migrationshintergrund (s. Abschnitt 3.3.1.1.2).

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass vorhandene berufliche Zielvorstellungen für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung eine bedeutende Handlungsmotivation für die Umsetzung ihrer beruflichen Ziele darstellen. Dies gilt sowohl für das Erreichen eines bestimmten Arbeitsplatzes innerhalb der WfbM, und mehr noch für das Erreichen eines Außenarbeitsplatzes. Spezifische Berufswünsche innerhalb der WfbM konnten fünf³⁹⁷ der jungen Erwachsenen erreichen. Die jungen Erwachsenen konnten ihre Berufsziele „Landschaftspfleger“ (sch6), in der „Gärtnerei“ (sch30) oder „Küche“ (sch35) zu arbeiten oder in der Montage „Sachen verpacken“ (sch29) erreichen. Das Erreichen eines gewünschten Arbeitsplatzes innerhalb der Werkstatt wird als individueller Erfolg angesehen und so eine erfolgreiche Teilhabe im Bereich Arbeit wahrgenommen:

„Ich habe in [Ort Werkstatt 1] das Praktikum gemacht mit Federn, das war nicht gut. Ja, das ist langweilig. Ab und zu haben wir Arbeit gekriegt, ab und zu haben wir keine Arbeit gekriegt. Und in Hauswirtschaft immer Arbeit. [...] ich wollte immer früher hier zur Hauswirtschaft gehen, Küche, Hauswirtschaft machen, und ich habe auch den Job bekommen, ich habe das der Frau [Gruppenleitung] gesagt, dass ich hierhin will.“ (sch24, I2F67F1)

„Die Arbeit gefällt mir gut. Ich wollte da (gemeint ist die Gärtnerei) immer hin. Eine gute Zusammenarbeit.“ (sch30, I2F12)

Annähernd all jene, die eine berufliche Tätigkeit außerhalb der WfbM anstrebten, sind Teilnehmerinnen und Teilnehmer am zweiten Untersuchungszeitpunkt (12 von 13)³⁹⁸. Für fünf der sieben jungen Erwachsenen, die eine Qualifizierung vorangetrieben haben, um auf einem Außenarbeitsplatz oder auf dem ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten, war dies zum ersten Erhebungszeitpunkt ein formuliertes Berufsziel:

„[...] später alleine einmal Arbeit finden bei dem Arbeitsamt“ (sch2, F5)

„Dass ich in der Werkdings nicht arbeiten will. [...] Das ist nichts für mein Beruf“ (sch9, F59)

„F: *Möchtest du später in der WfbM arbeiten?*

Wenn das mit der Altenpflege klappt, dann möchte ich es natürlich nicht. Also eigentlich ist es so, dass ich da gar nicht hin möchte. Ich habe das in der Schule erlebt, wie so die Behinderten sind und dann noch im Beruf, also ich denke, dass wird dann ziemlich schwer für mich. Nochmal sich wieder neu einstellen. Also ich möchte schon versuchen, mein Ziel zu kriegen.“ (sch11, F59)

Nur ein junger Beschäftigter ist aktuell qualifiziert beschäftigt, der dies zum ersten Untersuchungszeitpunkt 2004 nicht als Berufsziel angab. Für ihn war eine Veränderung in seinem persönlichen Umfeld ausschlaggebendes Moment, eine Qualifizierung anzustreben. Die Entscheidung zur Bewerbung wurde getroffen, weil die Partnerin den Arbeitsplatz innerhalb der WfbM gewechselt hatte und nun nicht mehr in derselben Werkstatt arbeitete:

„Dann ist die [Freundin] weg gegangen, nach [Name WfbM] gegangen. Dann war ich alleine da, keine Freundin mehr gehabt da. Dann bin ich dahin gegangen, habe Praktikum gemacht, habe ich mich beworben für ein Praktikum im Café. [...] Das ist ein Außenarbeitsplatz.“ (sch35+e, I2F1)

³⁹⁷ Sch6, 24, 29, 30, 35

³⁹⁸ Sch2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 16, 21, 24, 27, 28

Für einen weiteren jungen Mann legten die Eltern fest, dass nur eine Anstellung in der WfbM in Frage kommt. Der junge Mann vertrat dies im ersten Interview positiv: „Ja, Werkstatt ist ok. [...] In der Werkstatt ist sicher arbeiten, nicht riskant.“ (sch13, F63). Dennoch war die berufliche Zukunft angstbesetzt. Auf die Frage, *Wovor hast du Angst, wenn du an später denkst?*, antwortete der junge Mann damals:

„S: Ich weiß nicht, ob ich später einen Job kriege, davor habe ich Angst.

F: *Ob der Job dir Spaß macht oder ob du überhaupt einen Job bekommst?*

S: Ja, überhaupt einen Job, und der mir Spaß macht.

F: *Aber in der Werkstatt hat du doch einen Job sicher.*

Trotzdem.“ (sch13+m, F6)

In der Betrachtung des Berufsweges des jungen Mannes können die Äußerungen zum ersten Erhebungszeitpunkt so gedeutet werden, dass er durchaus ein Berufsziel außerhalb der WfbM anstrebt, was er zum damaligen Zeitpunkt jedoch nicht äußerte. Dieser junge Mann formuliert erst zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutliches Missfallen gegenüber dem sozialen Umfeld einer WfbM: „Ich wollte nicht mit so vielen Behinderten auf einen Haufen zusammen arbeiten.“ (sch13+m, I2F6) Sieben junge Erwachsene konnten ihr Ziel nicht erreichen. Obschon berufliche Zielvorstellungen eine starke Handlungsorientierung für die jungen Erwachsenen darstellen, hängt eine gelungene Teilhabe von weiteren Faktoren ab. Als Ergebnis ist festzustellen, dass:

- (a) junge Erwachsene mit vorhandenen beruflichen Zielvorstellungen erfolgreich im Lebensbereich Arbeit waren;
- (b) junge Erwachsene mit einem leichten und mittelschwerem Behinderungsgrad bei der Zielerreichung im Lebensbereich Arbeit erfolgreich waren;
- (c) junge Frauen bei der Zielerreichung im Lebensbereich Arbeit wenig erfolgreich waren;
- (d) junge Erwachsene mit Migrationshintergrund wenig erfolgreich waren und
- (e) junge Erwachsene aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status wenig erfolgreich waren.

Zu (a): 13 Schülerinnen und Schüler nennen zum ersten Erhebungszeitpunkt eine Tätigkeit außerhalb der WfbM als ihr persönliches Berufsziel. Zwölf von ihnen nehmen zum zweiten Erhebungszeitpunkt am Interview teil. Fünf dieser jungen Erwachsenen konnten ihr Berufsziel erfolgreich umsetzen. Nur ein junger Mann ohne dieses berufliche Ziel ist aktuell auf einem Außenarbeitsplatz tätig.

Zu (b): Die Aufteilung des Behinderungsgrades in der Gruppe der jungen Erwachsenen, die einen Arbeitsplatz außerhalb der WfbM anvisierten, lag damals beginnend mit dem leichten Behinderungsgrad bei 6:5:1. Hier sind nur diejenigen genannt, die auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt Teilnehmer der Studie sind. Eine erfolgreiche Umsetzung in Form von Außenarbeitsplätzen und Beschäftigungen außerhalb der WfbM gemäß Behinderungsgrad liegt bei 3:3:0. Damit sind die jungen Erwachsenen, die sich trotz mittelschwerem Behinderungsgrad beruflich qualifizieren konnten, stark vertreten.

Zu (c): Fünf junge Männer und eine junge Frau konnten ihre beruflichen Ziele bezüglich eines qualifizierten Arbeitsplatzes umsetzen, das Verhältnis beträgt 5:1 bei einem Verhältnis in der gesamten Untersuchungsgruppe von 1,9:1. Das Verhältnis der jungen Erwachsenen, die diesen Wunsch bisher nicht erfolgreich umsetzen konnten, beträgt beginnend mit den jungen Männern 2:5. Das Geschlechterverhältnis für Berufsziele außerhalb der WfbM betrug zum ersten Erhebungszeitpunkt, beginnend mit den jungen Männern 7:6 und damit annähernd 1:1, in der gesamten Untersuchungsgruppe betrug das Verhältnis damals 2:1. Die jungen Frauen waren damit deutlich überrepräsentiert. Von den sieben jungen Männern konnten insgesamt vier eine

Qualifizierung erreichen, die dies zum ersten Erhebungszeitpunkt als Berufsziel angaben. Zusätzlich konnte ein junger Mann eine Qualifizierung umsetzen, der dies zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht als Berufsziel angab. Von den fünf jungen Frauen des zweiten Erhebungszeitpunktes konnte lediglich eine junge Frau ihr Berufsziel ‚Qualifikation‘ erreichen. Eine junge Frau hat aufgrund einer beschwerlichen Qualifikation als Notlösung einen Minijob gewählt, die Bewertung zum Erreichen des Berufszieles ist hier negativ, obwohl im eigentlichen Sinne ein Arbeitsplatz außerhalb der WfbM vorliegt. Keine junge Frau hat sich unabhängig von ihren Berufszielen des ersten Erhebungszeitpunktes qualifiziert. Die beiden Arbeitsplätze auf dem regulären Arbeitsmarkt werden von jungen Männern besetzt.

Zu (d): Auffallend viele junge Erwachsene mit Migrationshintergrund haben sich zum ersten Erhebungszeitpunkt einen Arbeitsplatz außerhalb der WfbM gewünscht. Das Verhältnis betrug 1:2 bei einem Gesamtverhältnis von 1:4. Nur ein junger Mann konnte sein Ziel erreichen.

Zu (e): Die erfolgreich qualifiziert Beschäftigten stammen im Verhältnis von 2:3 aus Haushalten ‚Arbeiter‘ versus ‚Angestellte‘, ‚Selbständige‘ oder ‚Akademische Berufe‘, die nicht erfolgreich qualifiziert Beschäftigten im Verhältnis 6:2.

Faktoren der Teilhabeentwicklung

Eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Arbeit wird darin erkennbar, dass die Beschäftigten ihre Tätigkeit als sinnstiftend und persönlichkeitsfördernd empfinden. Annähernd alle jungen Beschäftigten sehen die Verrichtung ihrer Arbeit als sinnhafte Leistung, die Spaß und Erfüllung bringt, womit ihre berufliche Vision erfüllt wurde (21 von 23)³⁹⁹. Als Ankerbeispiele gelten:

„Indem ich jetzt hier arbeite Ich fühle mich auch ganz wohl in der Werkstatt hier jetzt.“ (sch8, I2F1)

„Das gefällt gut. Ich muss die Schlösser machen [...]. Die Schlösser für die Häuser und für die Firma.“ (sch19, I2F1)

„Arbeiten in [Name WfbM]. Gerne arbeiten in Küche und Putzen, Abwaschen, Tische sauber machen.“ (sch39, I2F1)

„Weil ich an der Maschine gerne arbeite. Und ich mache manchmal gerne Tüten kleben. *F: Warum gehst du arbeiten?* Weil es mir Spaß macht.“ (sch31, I2F62)

„Meine Arbeit, die war schön. Die feste Arbeit, genau ja. Und als die Schule Ende war, da war das schön und danach hatte ich ja sofort Arbeit. Das war ja schön. Ja. [...] Mein Traum von der Arbeit“ (sch2, I2F2F4)

„Ich bin einfach nur glücklich, dass [...] das mit dem Kindergarten hat geklappt. Jetzt arbeite ich alle fünf Tage im Kindergarten. Und das hat geklappt. Ich bin . bin so . richtig stolz da drüber. [...] Ich arbeite von acht bis vier. Spülmaschine einräumen und ausräumen, die Wäsche machen, ein und aus, anmachen und Wäsche falten und dann müssen wir von den Kindern, die über Mittag bleiben, die Babywäsche machen. So Schlafsachen ... waschen. Dann mit den Kindern spielen, mit den Kindern zusammen Tisch decken. Und das macht einfach Spaß.“ (sch9, I2F1)

Zudem entfaltet die Berufstätigkeit eine persönlichkeitsfördernde Wirkung durch Sozialkontakte innerhalb der Kollegenschaft während der Arbeitszeit (15 von 23)⁴⁰⁰, die von den jungen Erwachsenen als wertvoll

³⁹⁹ Sch1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 19, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 39

⁴⁰⁰ Sch1, 6, 8, 10, 13, 16, 17, 19, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 35

angesehen werden. Die Kollegenschaft ist eine soziale Gruppe, aus der zudem Freundschaften oder Partnerschaften hervor gehen können. Als Ankerbeispiele gelten:

„M: Doch, sie hat regen Kontakt, muss ich schon sagen. Nach den Telefonaten auch zu urteilen, hat sie regen Kontakt in der Werkstatt. [...] Ja, die [Tochter] kommt auch schon mal nach Hause und sagt dann, wir müssen da und da hin, dann und dann und dann treffen sich da mehrere von der Werkstatt auch. Also da vergeht kein Tag, wo hier nicht vier, fünf Mal von denen hier angerufen wird.“ (sch16+m, I2F1F4)

„In der Schlosserei arbeiten ist auch in Ordnung. Mit [Aufzählung vier Namen], die sind dann auch nett, die Mitarbeiter.“ (sch19, I2F9)

„S: Auch Schrauben sortieren. Ja, mache ich gerne. Der [Name] ist voll gut. Ist ein Kollege. Am Tisch bei mir.“ (sch29+m, I2F45)

„S: Ja, am Anfang war das so. Da habe ich auf der Arbeit neue Freunde kennengelernt. [...] es sind viele neue Freunde gekommen. Viele Freunde habe ich da. Ich habe viele.“ (sch35+e, I2F6)

„Der [Partner] ist wichtig. Wir sind zusammen seit meinem Geburtstag. *F: Wo hast du [Partner] kennen gelernt? In die Werkstatt.*“ (sch1, I2F4)

Als persönlichkeitsfördernd wird zudem der Zuwachs an Kompetenzen von den jungen Beschäftigten erlebt. Beschäftigte auf klassischen Werkstattarbeitsplätzen berichten v.a. von einem Zuwachs an sozialen Kompetenzen. Die gelungene Bewältigung von Schwierigkeiten am Arbeitsplatz wird als einschneidendes, persönlichkeitsförderndes Erlebnis gewertet, das eine Zufriedenheit im Lebensbereich Arbeit begründet. Eine junge Beschäftigte fühlt sich unwohl in ihrer Abteilung aufgrund der Lautstärke und personellen Gruppenzusammensetzung. Sie übernimmt aktiv die Initiative zur Änderung der beruflichen Situation und Erhöhung der individuellen Zufriedenheit (Zitat A). Eine weitere Beschäftigte sieht sich falschen Beschuldigungen bezüglich sexueller Übergriffe am Arbeitsplatz ausgesetzt. Diesen Vorwürfen geht sie nach und klärt den Vorfall selbständig mit dem zuständigen Personal am Arbeitsplatz (Zitat B). Die Außenarbeitsplätze bieten den jungen Erwachsenen Möglichkeiten zum Ausbau von Fähigkeiten in der Anwendung von Computerprogrammen sowie der Lesekompetenz (Zitat C) sowie durch Erlangen von weiterführenden Qualifikationen wie einem ‚Stapler-Führerschein‘ (Zitat D). Den Lernzuwachs heben die jungen Erwachsenen und ihre Eltern hervor:

- (A) „S: Ja, die Gruppe war zu groß. War zu laut. [...] Aber da konnte ich auch nicht richtig sitzen. Und dann bin ich jetzt in der Gruppe vom [Gruppenleiter].
F: Warum ging es dir in der Gruppe nicht gut?
 S: Weil die mir erstens zu laut war. Und mit dem [Gruppenleiter] habe ich mich nicht so gut verstanden. Der hat die ganze Zeit nur da rumgebrüllt. Da bin ich raus gegangen.
F: Von wem hast du dir Hilfe geholt, weil du da raus wolltest?
 S: Vom [anderen Gruppenleiter]. Die Gruppe war noch nicht ganz fertig, da bin ich dann da ganz rausgekommen.“ (sch8, I2F4)
- (B) „S: Also, ich wurde da immer so gemobbt. Sie hatte behauptet, ich hätte sie hier und hier begrapscht (zeigt auf Brüste und Po).
F: Wer hat das behauptet?
 S: Eine von der anderen Gruppe. [...] Ja, ich habe das sofort meiner Mutter gesagt. Ich bin raus aus dem Bus und habe sofort meiner Mutter gesagt: ‚Ich kann nicht mehr‘. Ich bin an dem Abend auch zusammen gebrochen. [...] Und hatte auch Schiss, wirklich, wieder arbeiten zu gehen. [...] Aber das Ganze hat mich ziemlich gefrustet. Dann bin ich mit der Frau [Gruppenleitung] noch mal runter gegangen und habe das Gespräch gesucht. Mit der, war nicht so gut. Ich fand das nicht in Ordnung. Meine Gefühle sind kaputt gegangen. Ich ich
F: Aber du hast das doch gut gelöst.

- (C) M: Also da war sie auch ganz stolz drauf. Dass sie selber zur Gruppenleitung gegangen ist und auch selber zur anderen Gruppenleitung hier von der da, die das behauptet hat. Doch da war sie ganz stolz, dass sie das auch gesagt hat. Doch, das fand ich ganz super. Setz dich durch, ich sag, wenn du wirklich nicht kannst, und ich wirklich kommen soll, dann komme ich aber auch. Und da hätten sie sie mal sehen müssen ... Als ob die Sonne aufgegangen ist. ... So hat sie dann gestrahlt“ (sch8+m, I2F1)
- (D) „S: Direkt auf der Arbeit. Einen Kurs in Excel halt und alles Mögliche. Ich brauche das für viele Programme, wenn ich was wissen muss und so. Ich habe schon mit Word gearbeitet. Das kann ich. M: Ja, das Schreiben ist enorm. Das eignet er sich wohl durch das Lesen an. Weil da sind nicht so viele Fehler wie früher drin. Und das hat er nicht in der Schule gelernt. Das hat er sich selber angeeignet jetzt auf dieser Stelle.“ (sch13+m, I2F4)
- (E) „Tja und man hat mich auch nicht gelehrt, mit der Ameise so umzugehen. Und jetzt lerne ich das von meinem Kollegen im Lager. Das ist der elektrische Hubwagen. Ja, das lerne ich jetzt von meinem Kollegen.
[...]
Und jetzt habe ich Übungsunterlagen gekriegt und kann, weil ich ja in der Firma angestellt bin, [...] einen Stapler-Führerschein machen.“ (sch5+o, I2F1F6)

Die erfolgreiche berufliche Teilhabe wird dadurch begründet, dass die jungen Erwachsenen für ihre Arbeit eine angemessene finanzielle Gegenleistung erhalten. Die selbständige Generierung von Einkommen wird von den Beschäftigten positiv angesehen, wie folgende Ankerbeispiele der jungen Erwachsenen belegen:

„Geld alleine zu holen und verwalten. Das finde ich gut. Den Lohn muss ich ja einteilen. (sch30, I2F18)

„Geld habe ich auch. Lohnstreifen.“ (sch17+e, I2F1)

„Weil ich sehr gerne arbeite. Arbeiten ist schöner als Schule. Eigenes Geld verdienen.“ (sch8, I2F62)

„Ich verdiene viel Geld, weil ich an Maschinen arbeite. Ich arbeite nicht an jeder Maschine, aber fast an jeder. [...] Ja, der Job macht Spaß . macht Spaß. Der Job ist anstrengend meistens.“ (sch6, I2F63)

Zudem wird Einkommen als Voraussetzung für die Erweiterung von individuellen Handlungsoptionen angesehen (16 von 23)⁴⁰¹. Es dient der Befriedigung aktueller und langfristiger Bedürfnisse sowie der finanziellen Unabhängigkeit von den Eltern. Das Geldverdienen als Bedingung zur Erweiterung der Handlungsoptionen gründet im Lebensbereich Arbeit und wirkt sich auf alle anderen Lebensbereiche wie Wohnen (Zitate A und B) und Mobilität (Zitat C), jedoch insbesondere Freizeit (s. Abschnitt 3.4.1.3.4) aus:

- (A) „Einkaufen, meine Lebensmittel.“ (sch12, I2F63)
- (B) „Ich spare. Auf dem Sparkonto. Ich spare für ein Haus. Ist wichtig, ne. Für eine eigene Wohnung.“ (sch2, I2F12)
- (C) „Ja, ich bekomme 30,00 Euro Taschengeld.
F: Und das andere Geld?
Meine Mutter spart.
F: Für?
Für den Führerschein.“ (sch24, I2F63)

Die Generierung eigenen Einkommens unterstützt eine finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern, die sich unterschiedlich ausdrücken kann: In ersten Fall geht es um die Sicherung der alltäglichen Versorgung, im zweiten Fall um die finanzielle Eigenständigkeit in Bezug auf die Wohnung und Mobilität. Die jungen

⁴⁰¹ Sch1, 2, 6, 8, 10, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 24, 27, 30, 31, 35

Werkstattbeschäftigten wissen um den Zusammenhang zwischen erhöhter Arbeitsleistung und erhöhtem Lohn. Eine Leistungssteigerung auf dem aktuellen Arbeitsplatz wird deshalb von einigen angestrebt (5 von 23)⁴⁰². Dazu hier zwei Ankerbeispiele:

„S: Dass ich die Arbeit schaffe. Dass ich gut mit allen zurechtkomme. Mit den ganzen Kollegen, mit meiner Familie. [...] Dass ich noch wieder eine Stufe höher komme.

M: Mit 57 fängt man an, dann 93, das hat sie in einer sehr kurzfristigen Zeit geschafft.“ (sch16+m, I2F9)

„Ich wünsche mir mehr Lohn. Äh ich will gerne immer 200, 300 Euro in der Tasche haben. Die Ausschüttung ist so groß. [...] Der [Freund] arbeitet bei Verpackung, das ist so einfach, das wäre nichts für mich. Immer so Bändchen einpacken. Das wäre für mich langweilig. Der kriegt glaube ich nur wenig, das hat der mir mal gezeigt, nur 81 Euro, glaube ich so. Das ist ja wenig.“ (sch30, I2F9F64)

Nicht immer wird die Aussicht auf höheres Gehalt als Antriebsfeder für die Bewerbung um eine Höherstufung in der WfbM oder für eine Qualifikation für Außenarbeitsplätze angegeben:

„F: *Du verdienst ja jetzt mehr auf dem Außenarbeitsplatz.*

Mir ist es egal, Hauptsache, ich arbeite.“ (sch9, I2F63)

Ein junger Mann merkt an, dass das Gehalt der WfbM nicht ausreicht, um eine vom Staat unabhängige finanzielle Eigenständigkeit zu gewährleisten und strebt darum andere berufliche Ziele an:

„O⁴⁰³: Ja, das kann man ja nicht richtig Beruf nennen. Denn er hat ja ‘ne Vorstellung, dass er einen richtigen Beruf kriegt.

S: Das ist ja auch kein richtiger Beruf.

O: Er verdient ja nichts.

S: Ich verdiene ja fast überhaupt nichts. Das ist nichts, das alles ist überhaupt nichts. Als Angestellter der [Name] Werkstätten verdient man halt nicht genug. Ich [...] wünsche mir halt da zu sein, wo ich mir nicht die Finger schmutzig machen brauch. [...] Auf jeden Fall etwas, was mit Musik zu tun hat. Und wo ich auch mehr verdienen kann, so um die Tausend oder sowas.

O: Ich sage auch nur, wie es ist. Du kannst nicht verdienen, wenn du keinen richtigen Beruf hast. [...] Natürlich, aber du verdienst ja nicht so viel. Du siehst ja, was du verdienst. Es ist nicht viel. 190 Euro.

S: Oma, das ist immer noch weil ich so ein [Name WfbM] Angestellter bin. Und die [Name WfbM] Angestellten, die verdienen auch **nicht genug**.

O: Das ist richtig.

S: Also.“ (sch5+o, I2F7F9)

Junge Erwachsene, die eine gelungene Teilhabe aufweisen, haben Wissen über Teilhabemöglichkeiten, Bewerbungswege und Ansprechpartner z.B. für einen Wechsel des Beschäftigungsbereiches oder für Qualifizierungsvorhaben (9 von 23)⁴⁰⁴. Zwei Ankerbeispiele belegen die Kenntnisse der jungen Erwachsenen:

„Die Bewerbung war mündlich. Ich bin zu der vom sozialen Dienst gegangen und habe ihr gesagt, dass ich gerne weg möchte. Ich habe das im Internet gelesen. Das haben die angeboten auch. Auch handwerkliche Dienste, wir machen auch Transportdienste, da machen Behinderte mit. Und so was. Ja, der Junge arbeitet jetzt auch noch im Seniorentreff, von dem ich das hatte. [...] Der wollte das auch. Der hat das auch so gemacht, dann habe ich mich auch beworben.“ (sch13+m, I2F6)

„Ich habe mich so beworben, so geschrieben, dann haben wir das Herrn [Name] abgegeben, das ist der Chef der Werkstatt [Name]. Der [Name] hat das weitergegeben. [...] Die Werkstatt hat geholfen bei dem Schreiben.“ (sch35+e, I2F1)

Um eine erfolgreiche Teilhabe verwirklichen zu können, müssen die jungen Erwachsenen jedoch zudem die Initiative ergreifen (8 von 23)⁴⁰⁵. Sie formulieren ihre Wünsche und Ziele und bringen diese an die relevan-

⁴⁰² Sch6, 10, 16, 24, 30

⁴⁰³ O ist die Abkürzung für Oma als Erziehungsberechtigte in diesem Fall.

⁴⁰⁴ Sch2, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 24, 35

ten Adressaten. Die Initiative zur beruflichen Qualifizierung erfolgte in allen Fällen vom Beschäftigten selbst aus. Auch nehmen einige junge Beschäftigte die Unterstützung ihrer Familien in Anspruch (sch9, 11). Zwei Ankerbeispiele belegen diese Initiativbereitschaft der jungen Beschäftigten:

„Ich habe selbst die Initiative ergriffen. Ich habe ihr [der Mutter] das dann nachher gesagt, wie ich mich beworben hatte. Ich habe das im Endeffekt dann doch gesagt. Ich hab's aber alles alleine geregelt.“ (sch13+m, I2F6)

„Dann bin ich dahin gegangen, [...] habe ich mich beworben für ein Praktikum im Café. [...] Das ist ein Außenarbeitsplatz.“ (sch35+e, I2F1)

Entsprechend hinderlich ist, wenn ehemalige Schülerinnen und Schüler mit einem Qualifizierungswunsch diesen nicht an das relevante Personal kommunizieren (Zitat A) oder aufgrund einer fehlgeschlagenen Initiative verunsichert sind (Zitat B):

(A) „Ja, beim Zahnarzt oder im Krankenhaus oder im Kindergarten. [...]“
F: Hast du das denn schon einmal jemanden gegenüber in der Werkstatt gesagt?
Nein.“ (sch12, I2F67)

(B) „*F: Wurde dir schon mal ein Außenarbeitsplatz angeboten?*
Nee.
F: Das wolltest du ja mal. Willst du das denn jetzt noch?
Nee, ich glaube nicht. [...] ich weiß ja nicht, wie die Arbeit ist. Und was man da alles machen muss und wann man da aufstehen muss und alles. Ich war einmal da [...] um Praktikum [Firmenname], Firma [Firmenname]. Da im Praktikum, aber da konnten die keine Leute annehmen, irgendwie habe ich da den Mann gefragt, einmal am letzten Tag, hat der mir, da wollte der mir ein Fuffi geben, da war der Chef weg. Da ist der Chef pleite geworden und wie war die Firma pleite geworden. Und da wollte ich da anfangen, und dann habe ich da gefragt, ja und dann ging das nicht.“ (sch6, I2F67)

Die jungen Erwachsenen stellen die Möglichkeit heraus, Wünsche für ihren Einsatzbereich nach Beendigung des Berufsbildungsbereiches angeben zu können. Diese Wahlmöglichkeit bezeichnen Werkstattbeschäftigte als positiv (5 von 16)⁴⁰⁵. Die Ankerbeispiele für diesen Aspekt lauten:

„Und dann hatte ich mir zwei Berufe ausgedacht, wo ich hin will. Und dann habe ich mir einmal Schlosserei und einmal Landschaftsgärtner. Und irgendwie waren da noch Plätze frei und dann haben die mich da irgendwie bei den Landschaftsgärtnern reingepackt.“ (sch6, I2F57)

„S: Ja, gerne. In der Küche.
F: Was musst du denn alles machen?
S: Spülmaschine einräumen, Tische machen, sauber machen, Pause habe ich auch schon gemacht, zwischendurch mal.
F: Warum hast du dich für Küche entschieden?
S: Das habe ich mir ausgesucht.“ (sch17, I2F1)

Auch bei der Auswahl der Außenarbeitsplätze und der Arbeitsplätze außerhalb der WfbM waren fünf der sieben jungen Menschen aktiv beteiligt in dem Sinne, dass sie zwischen zwei Alternativen wählen konnten: „der eine Job war der, die zweite Hand eines Hausmeisters, der zweite Job war jetzt dieser Job in der Firma.“ (sch5+o, I2F1)

Das Herausstellen der eigenen Leistung als ausschlaggebendes Kriterium für die Zielerreichung im beruflichen Handlungsfeld wird von den jungen Erwachsenen selbstbewusst vorgetragen und in allen Fällen als

⁴⁰⁵ Sch2, 8, 9, 10, 11, 13, 24, 35

⁴⁰⁶ Sch1, 6, 10, 16, 17

Leistung der eigenen Person attribuiert (6 von 23)⁴⁰⁷. Dabei werden in den Leistungsbeschreibungen vorrangig die Sekundärtugenden Fleiß, Ordnung und Zuverlässigkeit genannt. Dies gilt sowohl für Werkstattbeschäftigte (Zitat A), für Beschäftigte auf Außenarbeitsplätzen (Zitate B, C) als auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (Zitat D):

- (A) „Ich habe viel gemacht, alles zu erreichen. Habe viel bewegt, viel gearbeitet. Ich bin immer in Schule gegangen, nicht blau gemacht, nicht abgehauen. [...] Arbeit, ich komme jeden Tag.“ (sch24, I2F7)
- (B) „Ich habe mich einfach nach oben gearbeitet. Ich habe mir einfach mehr Mühe gegeben als andere. Gekämpft darum, dass ich den kriege und so. Ich habe nie gefehlt, also entschuldigt wenn gefehlt. Also, wenn ich krank war, Krankmeldung abgegeben oder angerufen, dass ich nicht kann. Und mir macht das Spaß, auf jeden Fall ja.“ (sch13+m, I2F6)
- (C) „Ja, die haben auch gesagt, in dem Café, ich habe mich viel verbessert. Dass ich nicht mehr viel ausflippe.“ (sch35+e, I2F1)
- (D) „Ich musste mich da anstrengen. Fleißig sein, pünktlich, zuverlässig. Ja. Ich muss jeden Tag um ein Uhr nachts aufstehen. Jeden Tag. Die Arbeit fängt um drei Uhr an.“ (sch2, I2F1)

In der Gruppe der qualifiziert Beschäftigten haben jeweils drei von sechs Personen einen leichten und einen mittelschweren Behinderungsgrad. Gemessen an der gesamten Untersuchungsgruppe sind damit die jungen Erwachsenen mit einem mittelschweren Behinderungsgrad stärker repräsentiert. Die Arbeitsanforderungen an die Außerarbeitsplätze sind ‚einfache händige Tätigkeiten in sozialen Bezügen oder ohne soziale Bezüge‘ wie die Arbeit im hauswirtschaftlichen Bereich des Cafés und des Kindergartens sowie Fließband- oder Lagerarbeitstätigkeiten in der Industrie. Dadurch wird deutlich, dass für eine Qualifizierung Leistungsmerkmale nicht allein ausschlaggebend sind, sondern vorrangig Sekundärtugenden wie Fleiß, Ordnung, Zuverlässigkeit sowie Kommunikationsfreude und Höflichkeit. Zudem sind dies die Eigenschaften, die gegenüber den Beschäftigten kommuniziert werden:

„Der [Integrationshelfer] sagt, ich muss noch ein bisschen fleißiger werden.“ (sch10, I2F65)

„Diesen Beruf in der Firma zu schaffen, habe ich nur geschafft, weil ich mich in der Firma in [Ort] dafür qualifiziert habe. Ich war pünktlich da, ich war fleißig, ich war ordentlich.“ (sch5+o, I2F7)

Die Eltern von zwei jungen Erwachsenen, die aufgrund ihrer Schwerstbehinderung in der WfbM im Tagespflegebereich tätig sind, berichten sowohl von positiven als auch negativen Erfahrungen für eine sinnstiftende Beschäftigung innerhalb der WfbM. Als positiv wird hervorgehoben, dass die Werkstatt ein Beschäftigungsprogramm anbietet (Zitat A). Eine Mutter sieht die Förderung eines jungen Mannes in einer WfbM als bahnbrechend für dessen Entwicklung im motorischen Bereich (Zitat B):

- (A) „M: Die versuchen schon, sie zu beschäftigen. Zur Weihnachtszeit haben die von der Firma [Name], die gibt's bei Douglas, so kosmetische Sachen so, da haben die gegeben Auftrag, da habe die auch so Verpacksachen und . [Tochter] hat dann. Das war Handcreme und so, das wurde dann alles verpackt und so und in Parfümerien verkauft. Und auch . für die Mehr . Schwerst . mehrfach. behinderte ist das gut für die Übung mit die Hände. Sie kann dann mit Hilfe . weiß ich nicht, was das war, dann musste sie das in das Päckchen reintun. Doch das hat sie gerne gemacht.“ (E13, I2F1)
- (B) „Sondern die [Mitarbeiter der WfbM] möchten, dass die sich **be-we-gen**. Der lernt jetzt laufen. Stellen Sie sich das mal vor. In so einem Gehgerät. Ich muss ganz ehrlich sagen, die machen mehr in der Werkstatt mit dem [Sohn] als in der Schule gemacht worden ist zum Schluss. Hätte ich das gewusst, hätte ich ihn viel eher in die Werkstatt gegeben. [Sohn] kriegt normal Krankengymnastik. Aber alles das andere drum herum, das machen die in der Werkstatt von der Schwerstmehrfachbehinderten-gruppe.“ (E21, I2F1)

⁴⁰⁷ Sch2, 5, 13, 24, 30, 35

Insgesamt stellt ein Vater heraus, dass er das Konzept der Beschäftigung für Menschen mit schweren Behinderungen in der WfbM honoriert:

V: Früher hätten solche Menschen ja gar nichts zu tun gehabt, da kann man schon froh sein, dass die so etwas anbieten.“ (E13, I2F44)

Gleichwohl bemerkt die Familie, dass die Tätigkeiten in der WfbM oftmals auch einen Verwahrungs- und Beschäftigungscharakter denn Förderungscharakter haben. Der Vater kritisiert:

„V: Aber die essen da nachmittags viel Kuchen. Die Gruppenleiterin ist auch etwas üppiger, und die essen dann da immer Waffeln oder sowas. Das ist schon viel. Vor allen Dingen essen die ja erst Mittagessen und wenn die um vier Schluss haben auch noch vorher Kaffee und Kuchen. Das ist ja auch viel.“ (E13, I2F6)

Als negativ wird zudem herausgestellt, dass die WfbM keine Förderung im Rahmen von UK umsetzt.

In der vorliegenden Untersuchungsgruppe befinden sich zu mehr als der Hälfte junge Erwachsene, die eine Qualifizierung anstrebten (12 von 23), so dass diesem Thema eine große Bedeutung zukommt. Neben den erfolgreichen werden deshalb auch die nicht erfolgreichen oder konfliktreichen Qualifizierungsverläufe untersucht. Im Rahmen der Qualifizierungsbemühungen für Außenarbeitsplätze konnten weitere Kategorien aus den Aussagen der jungen Erwachsenen gewonnen werden, die förderliche und hinderliche Faktoren für eine berufliche Teilhabe darstellen.

Als Begründung des Qualifizierungswunsches werden zu geringe Anforderungen an die Tätigkeit in der WfbM genannt, die als „öde“ (sch13+m, I2F6), „langweilig“ (sch9, I2F65) und zu einfach (sch11, I2F1) beschrieben wird oder nicht im Interessenbereich des Beschäftigten liegt (sch13+m, I2F6). Drei von sieben qualifiziert Beschäftigten nennen Gründe in dieser Kategorie:

„Wir haben da oft nichts zu tun und malen Mandalas. Die Arbeit da ist langweilig.“ (sch9, I2F65)

„Ich fühlte mich unterfordert.“ (sch11, I2F1)

„Also allgemein so, Metall das hat einfach irgendwann keinen Spaß mehr gemacht. Das war öde. So langweilig so. Ja, an verschiedenen Maschinen schon, aber das war halt nicht **das**, was ich machen wollte. Das hat keinen Spaß mehr gemacht. Ich habe dann gedacht, ich will was anderes arbeiten, ich hatte keine Lust mehr.“ (sch13+m, I2F6)

Das negative Empfinden des sozialen Umfeldes einer WfbM geben zwei junge Erwachsene als Motivation für eine berufliche Qualifizierung an:

„Ja, im [Name Werkstatt] ist das schlimmer als in der Schule. Im [Name Werkstatt] sind mehr Behinderte. Mehr und schlimmer. Da will ich nicht arbeiten.“ (sch5+o, I2F55)

„Ich wollte nicht mit so vielen Behinderten auf einen Haufen zusammen arbeiten.“ (sch13+m, I2F6)

Die Arbeitsplätze außerhalb der WfbM werden von den Beschäftigten und ihren Eltern aufgrund des veränderten Status höherwertig attribuiert (Zitat A). Hierbei heben Eltern und junge Beschäftigte hervor, dass die Arbeit in der WfbM nicht als „richtige Arbeit“ (sch2, I2F6) und nicht als „richtiger Beruf“ (sch5+o, I2F7) zu beschreiben sei. Daneben wird die veränderte Kollegenschaft gelobt, die jungen Beschäftigten hätten nun „normale Kollegen“ (sch13+m, I2F6) mit denen sie ‚klarkommen‘. Ebenso wird das höhere Gehalt genannt (Zitat C):

(A) „O [über Arbeit in einer WfbM]: Ja, das kann man ja nicht richtig Beruf nennen.

S: Das ist ja auch kein richtiger Beruf.“ (sch5+o, I2F7)

- (B) „M: Ich bin ganz überrascht. Sehr anspruchsvoller Arbeitsplatz. Gefällt dir ja auch viel besser als in der Werkstatt.
S: Ja, auf jeden Fall.
M: In der Werkstatt war er ja nicht ganz so glücklich . durch das Umfeld dort.“ (sch13+m, I2F6)
- (C) „M: Die Arbeit wird ja nach sechs Punkten bewertet. Und [Name Sohn] hat sechs Punkte. Mehr kann man nicht kriegen. Lohngruppe meine ich, höher geht nicht. Also ist er ein guter Arbeiter.“ (sch35+e, I2F6F47)

Eine Mutter stellt bezüglich der beruflichen Tätigkeit ihrer Tochter auf einem Außenarbeitsplatz den gesellschaftlichen Vorbildcharakter für eine Integration von Menschen mit Behinderungen im Berufsleben heraus:

„Wenn der Landschaftsverband ein anderes Konzept hätte, der Werkstattplatz kostet entschieden mehr, als das, was es im Kindergarten kosten würde. Vor allen Dingen, man redet immer von Integration und im Kindergarten ist sie so grundlegend. Wie die Eltern, ach die Kinder nehmen das ja noch ganz locker, am meisten lernen sogar die Eltern. Das ist nach wie vor faszinierend. Die Eltern von diesen Kindern kommen auf einen zu und sagen, meine Güte, was klappt das toll. Das macht ja auch Mut.“ (E3, I2F1)

Deutlich wird in den Ausführungen der jungen Beschäftigten auch, dass die Qualifizierung vorrangig ohne Bindung an ein konkretes Berufsziel verfolgt wurde (6 von 7). Der Statusgewinn, der mit einer Tätigkeit außerhalb der WfbM verbunden wird, ist damit wichtiger als die Erfüllung einer bestimmten beruflichen Profession. Dieses Ergebnis wird gestützt durch die Erkenntnis, dass für annähernd alle jungen Erwachsenen mit dem Außenarbeitsplatz ein finales Ziel für den Lebensbereich Arbeit erreicht ist. Lediglich ein junger Mann äußert das Ziel, nach der erfolgreichen Arbeit auf einem Außenarbeitsplatz auf den allgemeinen Arbeitsplatz zu wechseln. Damit kann dem Statusgewinn gegenüber anderen Aspekten eine hohe Bedeutung zugewiesen werden. Gründe könnten auch in einer erreichten Zufriedenheit oder der gewollten Arbeitsplatzsicherheit liegen. Mögliche Gründe könnten auch sein, dass die Außenarbeitsplätze in ihrer Konzeption dauerhaft angelegt sind und eine weitergehende Beratung und Förderung von Seiten der werkstattinternen Integrationshelfer nicht erfolgte. Die Betreuung am Außenarbeitsplatz wird in Quantität und Qualität erkennbar unterschiedlich durchgeführt. In drei Fällen wird die Betreuung einmal monatlich, in einem Fall einmal wöchentlich durchgeführt. In den ersten beiden Fällen wird die allgemeine Befindlichkeit erfragt, im zweiten Fall werden auch konkrete Hilfestellungen für Arbeitsaufträge gegeben:

„S: Er [Integrationshelfer] kommt auch öfters zu mir und bespricht Sachen mit mir. Der braucht auch mal eine Unterschrift von mir als Zeichen, dass er bei mir war.

F: Was besprecht ihr so?

S: Was das Fußballtraining angeht, dann frage ich ihn immer, ob das stattfindet oder nicht.“ (sch5+o, I2F4)

„Die von der Werkstatt kommen jetzt einmal im Monat gucken. Mehr nicht.“ (sch9, I2F65)

„S: Die jeden Montag kommen. Ja, mit denen habe ich fast ein freundschaftliches Verhältnis. Ich kann ganz offen, ganz nett mit denen reden. Das sind Integrationsfachhelfer, die werden auch Gruppenleiter genannt. Die sind nur jetzt abgestellt, um denen den Einstieg zu ermöglichen und die zu begleiten.

M: Weil, das nennt sich ja Betreutes Arbeiten. Also wird die Betreuung bleiben, da ist ja immer mal etwas, ne, um was sich gekümmert werden muss. Kam ja auch mal vor, dass du mit dem Sortieren Schwierigkeiten hattest. Und dann hat die eine das mit dir geübt, das Sortieren, ne. Hat dir das gezeigt.

S: Die haben mir das gezeigt.

M: Ja, so manuelles Einsortieren nach Adressen.“ (sch13+m, I2F4)

Lediglich ein Schüler nennt ein weitergehendes berufliches Ziel, schwerpunktmäßig um mehr Gehalt zu verdienen. Dieser junge Mann möchte mittels einer Casting-Show Popstar werden (sch5+o, I2F9F6). Das berufliche Ziel entspringt aktuellen medialen Einflüssen und ist nicht nur in der Gruppe der Weiterqualifi-

zierten zu finden. So hofft ein weiterer Schüler, aus seinem musikalischen Hobby einen beruflichen Erfolg zu erlangen (sch24, I2F1F9). Ob hier lediglich durchaus berechtigte Wunschträume oder konkrete Berufsziele formuliert werden, kann nicht abschließend geklärt werden. In jedem Fall sollte die Berufswegeplanung mit den Integrations Helfern so durchgeführt werden, dass die jungen Beschäftigten diese als zielführend und handlungsleitend ansehen.

Bei den beiden ehemaligen Schülern, die zum aktuellen Zeitpunkt auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, wurde dieses berufliche Ziel schon in der Schulzeit mit geeigneten Maßnahmen gefördert. Ein wesentlicher Faktor, der von Schülern und Eltern genannt wird, ist die positive Einstellung der Lehrkräfte:

„M: Ja, das am Ende [mit dem Beruf] das war ganz klar [Name Lehrkraft], die das voran gebracht hat. Ohne sie wäre er jetzt nicht da.“ (sch27+e, I2F41F6)

In der untersuchten Stichprobe sind auch Eltern zu identifizieren, die ebenfalls eine berufliche Alternative zur WfbM suchten und keine Unterstützung bei den Lehrkräften fanden:

„M: Das Praktikum in der Werkstatt, ja das war Schikane an uns. Das war Schikane an uns gerichtet. Das Praktikum wurde in einem Bereich absolviert, in dem keine adäquaten Aufgaben für [Tochter] zur Verfügung standen. In der Küche waren sehr hoch angebrachte Regale, es erforderte schweres Heben und sie ist ja nicht so groß. Außerdem muss [Tochter] häufiger einen Toilettengang machen und der erforderte ein komplettes Umziehen. Das Praktikum musste scheitern. Und das wussten die Lehrer. [...]

Uns wurde dann gesagt, ‚Lassen Sie sie doch lieber in der WfB. Da hat sie es bequemer.‘ Für uns und für sie. Eltern wird ein Verarbeitungssyndrom unterstellt. Wir werden immer gefragt: ‚Haben Sie ein Problem damit, wenn ihre Tochter in der Werkstatt untergebracht wäre?‘ Nein, ich habe auch nichts gegen die WfB. Sie muss aber flexibler sein.“ (E3, I2F43F44)

Der Vater eines erfolgreich auf dem ersten Arbeitsmarkt tätigen jungen Erwachsenen formuliert dementsprechend seine Erfahrungen und Wünsche an Förderschule und die Beteiligten der beruflichen Teilhabe wie folgt:

„V: Ja, wenn man nicht den klassischen Weg geht, dann werden einem viele Steine in den Weg geworfen.

[...]

V: Dass man vielleicht mal in Zukunft doch mal offener wird ... und mal nachdenkt, dass nicht immer der vorgeschriebene Weg der richtige ist, sondern das man auch mal was anders wagen kann. Aber die Integration braucht ja immer Vorkämpfer. Dass man nicht immer nur den vorbeschriebenen Weg geht, sondern auch mal guckt und was anderes macht.“ (sch27+e, I2F1F52)

Beide Schüler, die aktuell auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig sind, haben sich schon in der Schulzeit entsprechend beruflich orientiert und wurden in ihrem Berufswunsch gefördert. Sie waren Mitglieder eines gesonderten Arbeitsprojektes und führten schon in der Schulzeit vielfältige Praktika außerhalb der WfbM und im Zielbetrieb mehrfach Praktika durch. Ein Praktikum lief schulbegleitend über eine Dauer von einem halben Schuljahr, um insbesondere Motivation und Durchhaltevermögen des Schülers zu überprüfen. Schon zum Zeitpunkt der Praktika wurde der örtliche Integrationsfachdienst⁴⁰⁸ und die Agentur für Arbeit eingeschaltet, welche die weitere Berufswegeplanung unterstützte und förderte. So konnte direkt nach Beendigung der Schulzeit eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) in Form einer ‚Betrieblichen Einzelmaßnahme‘ durchgeführt werden. Diese wurde durch geeignete Maßnahmen wie den Einsatz eines Job-Coaches flankiert. Beide Schüler arbeiten weiterhin auf ihren Arbeitsplätzen, in diesem Fall eine Bäckerei und eine Druckerei im Rahmen einfacher Anlern- oder Helfertätigkeiten. Ein Arbeitsplatz wird bei voller Stundenzahl

⁴⁰⁸ <http://www.pmobil.de/integration.php> und <http://www.ifd-essen.de/index.htm> vom 29.09.2011

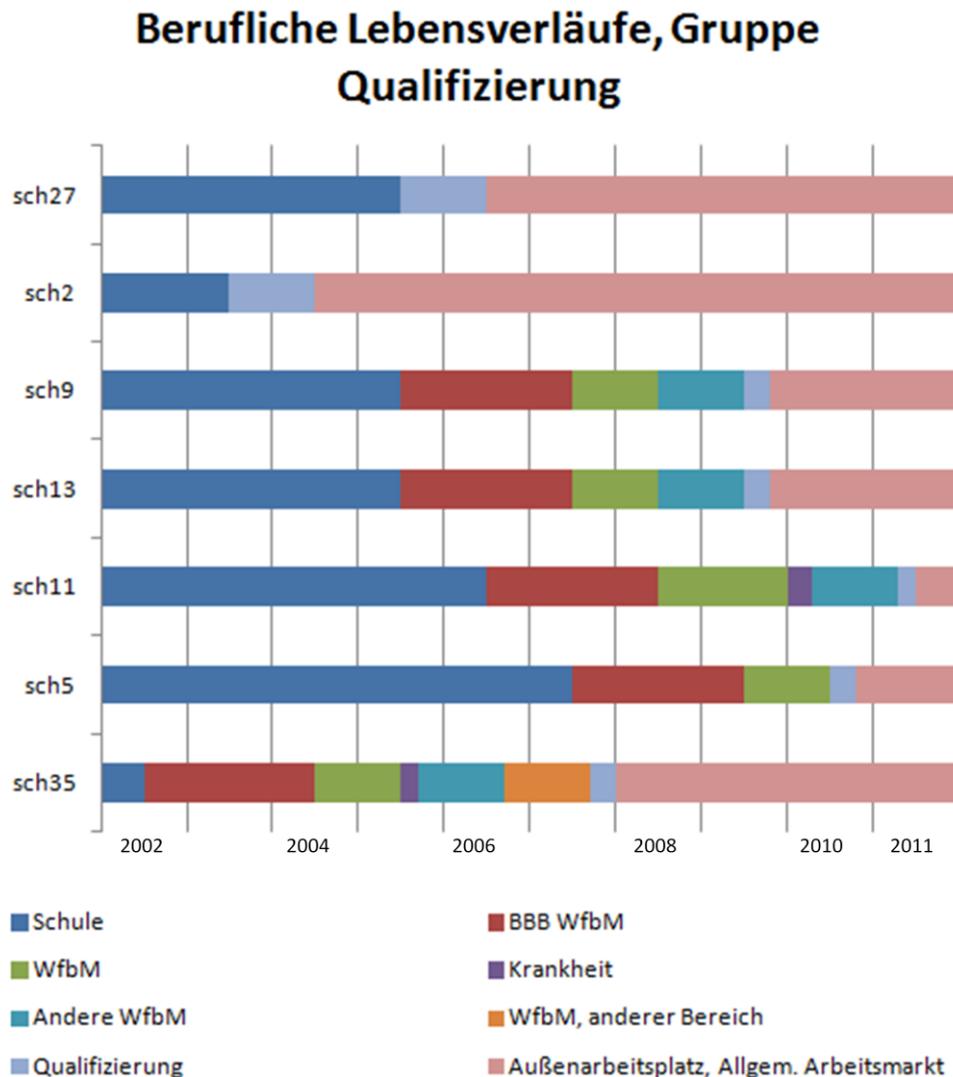
tariflich bezahlt, bei einem Arbeitsplatz wurde in Absprache zwischen dem Beschäftigten, seinen Eltern und dem Arbeitgeber die Arbeitszeit verkürzt und ein geringfügiges sozialversicherungspflichtiges Gehalt ausgehandelt. Durchhaltevermögen und Verbundenheit zum Arbeitgeber trotz verschlechterter Arbeitsplatzumstände verbucht der junge Beschäftigte als positive Eigenleistung:

„**Ich** bin immer noch bei [Name Firma]. Da ist aber jetzt anders. [...] aber jetzt so, ja ist nicht mehr so schön. Vorher, wo alle da waren, da war das schon ziemlich gut. Ja, aber jetzt ja, sind alle weg.“
(sch27+e, I2F1F6)

Auch wenn ihn die Entlassung zahlreicher Kollegen in einer Phase der wirtschaftlichen Rezession belastete, ist die Grundaussage der betroffenen Person positiv und verdeutlicht damit den zentralen Stellenwert des Arbeitsplatzes.

Die erfolgreiche berufliche Qualifikation direkt nach der Schule weist innerhalb der Statuspassage ins berufliche Leben weit weniger unterschiedliche berufliche Settings auf als eine Qualifizierung innerhalb der WfbM. In Abschnitt 3.4.1.3.1 wird sichtbar, dass den Qualifizierungsmaßnahmen innerhalb der WfbM zwei bis vier unterschiedliche berufliche Settings mit dem jeweiligen Personal, den jeweiligen kollegialen Umfeld sowie den jeweiligen räumlichen und arbeitsplatzbezogenen Bedingungen vorangehen, für eine Qualifizierung an der Schnittstelle Schule – Beruf hingegen nur ein Setting.

Abbildung 28: Kumulation verschiedener beruflicher Settings in der Statuspassage



Ergänzt man die quantitativen Daten mit den qualitativen Aussage der jungen Erwachsenen und ihren Eltern wird deutlich, dass eine Qualifizierung im Rahmen der WfbM eine Vielzahl mehr an Entscheidungen, an Anpassungs- und Kommunikationsprozessen innerhalb der Statuspassage für die Beschäftigten notwendig macht, die jedes Mal erneut angefangen und durchgeführt werden müssen. Beschäftigte, die Qualifizierungen nicht erfolgreich umsetzen konnten, drücken aus, dass die häufigen Wechsel der beruflichen Settings im Rahmen des Berufsbildungsbereiches der WfbM zu einer Ermüdung und einer Verminderung der individuellen Flexibilität führten. Als Ankerbeispiel gilt:

„Ich habe zuerst bei den Landschaftsgärtnern gearbeitet. Dann habe ich die Nasenentzündung immer chronisch bekommen, dann bin ich zu einer anderen Gruppe gewechselt. Zur Schlosserei. Berufsbildungsbereich habe ich auch oben gemacht, [Name Einrichtung]. Ich habe direkt mehrere Praktikums in der Schlosserei gemacht. Vorher habe ich Metallarbeiter und dann alle . alle paar . ich weiß nicht . alle zwei, drei Monate da Praktikum, das nächste Praktikum sollte ich irgendwie da machen. [...] Jetzt habe ich keinen Bock mehr zu wechseln.“ (sch6, I2F67)

Berufliche Übergänge, die direkt an der Schnittstelle Schule – Beruf ansetzen haben den Vorteil, dass Lehrkräfte den jungen Erwachsenen mit einer Behinderung begleiten, die diesen schon länger kennen. Sie bieten damit eine personelle Konstanz und Unterstützung in einer schwierigen Statuspassage. Zudem haben die

jungen Erwachsenen und ihre Eltern bekannte Ansprechpartner für die berufliche Qualifizierung. Diese Vorteile werden hervorgehoben:

„M: Wenn [Name Lehrer] nicht so hartnäckig gewesen wäre und daran geglaubt hätte, dann wäre das nichts geworden mit dem Arbeitsplatz bei [Name Firma]. Die haben ja andauernd Praktika gemacht.“ (sch27+e, I2F4)

Das Bemühen um Qualifikation wird in annähernd ebenso vielen Fällen wie bei der erfolgreichen Qualifikation nicht weiter verfolgt. Gründe sind zum einen eine erreichte Zufriedenheit am Arbeitsplatz (4 von 12)⁴⁰⁹. Das Ankerbeispiel lautet: „Nein, ich finde es okay hier, ich bin mit meiner Gruppenleiterin zufrieden.“ (sch24, I2F59) Einige Qualifizierungswünsche verlaufen konfliktreich (sch9, 10, 11). Im Rahmen der Untersuchung der konfliktreichen Qualifizierungsverläufe sind weitere Kategorien durch Fundstellen ermittelbar gewesen.

Bei den konfliktreichen Qualifizierungsverläufen handelt es sich in zwei Fällen um weibliche Beschäftigte, in einem Fall um einen männlichen Beschäftigten. Die Beratungen mit den Werkstätten bezüglich einer Qualifizierung verliefen nach Angaben der Beschäftigten und deren Eltern nicht erfolgreich. So dass in einem Fall die Werkstatt gewechselt und in einem Fall die Werkstatt verlassen wurde, um eine berufliche Qualifizierung voranzutreiben. Den beiden jungen Frauen wurden nach Aussagen der Eltern ‚zu hohe Ansprüche‘ attestiert:

„[...] sie wäre zu vorlaut, [...] und würde ständig diskutieren wollen“ (sch11, I2F1)

„[Tochter] hat mit Sicherheit so manches Problem, weil sie so viel Selbstbewusstsein hat. Da eckt sie auch manchmal mit an. Weil das auch von geistig Behinderten nicht erwartet wird und das ganz anders ausgelegt wird.

F: Wie wird's denn ausgelegt?

Also als ... ehm, als störend. Es ist eigentlich oft störend, gerade im Werkstattbereich, eckt sie also damit an, dass sie eine eigene Meinung hat. Und selbst wenn dann einer eine Meinung hat, und dann der Betreuer, sogenannte Betreuer, selber eine Meinung hat, der will ja nicht mit ihr diskutieren. Der will ihr die aufdrücken. Und [Tochter] will diskutieren.“ (E3, I2F1)

Auch den Eltern wurden ‚zu hohe Ansprüche‘ sowie eine Fehleinschätzung der Kompetenzen der eigenen Kinder mit einer Behinderung einhergehend mit einer Nicht-Akzeptanz der Behinderung unterstellt:

„Wir haben dieses Problem in der Werkstatt immer wieder gehabt. Wir sind da immer hingekommen und dann wird den Eltern immer unterstellt, wir haben ein Verarbeitungssyndrom. Und ich bin dazu übergegangen zu sagen, reden Sie doch mal mit meiner Tochter selber darüber, was sie möchte. Aber das müssen auch diese Leute lernen, gerade Leute, die mit Behinderten umgehen, haben das irgendwo vergessen, dass man mit denen auch reden kann, zumindest mit vielen von denen.

F: Die Eltern haben ein Verarbeitungsproblem?

Ja, das wird einem ganz oft unterstellt. Dass man für sein Kind kämpft. Ich kämpfe ja in erster Linie, weil ich was ändern will [...].

F: Und Verarbeitungsproblem heißt dann, dass Ihnen unterstellt wird, dass Sie die Behinderung nicht ernst nehmen?

Ja, es wird einem ständig unterstellt, man hat zu hohe Ziele und man hat falsche Vorstellungen von seinem eigenen Kind.“ (E3, I2F1)

Zu bemerken ist, dass die Eltern die Nicht-Akzeptanz des Qualifizierungswunsches auch für Lehrkräfte angeben, wie das weiter oben genannte Zitat bezüglich einem gescheiterten Schülerbetriebspraktikum zeigt.

⁴⁰⁹ Sch16, 21, 24, 28

Der junge Mann, der eine Qualifizierung wünscht, kennt die Bewerbungswege und Ansprüche an Außenarbeitsplätze:

„Wenn die Gruppenleiter sehen, ach, [...] auf den ist Verlass, und [...] der sieht wenigstens was zu tun ist und so, und dann wird das zwischen Sozialen Dienst und dann gibt's da einen, der in dem Sinne Außenarbeitsplätze betreut [...] aber ist auch von der Werkstatt. Und der sagt dann, ‚ist in Ordnung, wir versuchen den dann da reinzustecken‘. Ich hatte schon mal ein Gespräch, ich hatte auch schon mal fast einen Außenarbeitsplatz.“ (sch10, I2F65).

Die Gründe, warum die Qualifizierung nicht erfolgreich war, sind – so die Angaben des jungen Mannes – sowohl interpersonell in einer noch nicht hinreichenden Leistungsfähigkeit des Beschäftigten bezüglich der Sekundärtugend ‚Fleiß‘ zu finden, aber auch in fehlenden, passenden Außenarbeitsplätzen:

„Joa. Wenn ich mich anstreng, dann kriege ich auch einen Außenarbeitsplatz.[...] Der [Integrationshelfer] sagt, ich muss noch ein bisschen fleißiger werden. Ich versuche ja auch alles. Aber der hatte nichts anderes.“ (sch10, I2F6F65)

Zudem gibt der junge Mann in anderen Interviewabschnitten Auseinandersetzung mit den Vorgesetzten an:

„F: Und wie gefällt dir dein Job?

S: Okay, bis auf paar . äh . Auseinandersetzungen mit Gruppenleitern, ansonsten geht, finde ich doch schon . gut.“ (sch10, I2F1)

„Heute bin ich etwas früher gekommen. War Stress auf der Arbeit. Ich zische dann meistens ab dann (winkt ab). Das war nur heute. Wenn ich Stress habe, dann nur mit meinem Chef. Nicht mit den Kollegen.“ (sch10, I2F64)

Inwiefern hier eine für den jungen Mann nicht transparente Kompetenzanalyse die Qualifizierung misslingen lässt oder tatsächlich fehlende Arbeitsplätze, ist nicht ersichtlich. Dem jungen Mann, der ‚alles versucht, um fleißiger zu werden‘ fehlt es ggf. eher an Stressresistenz und Anpassungsbereitschaft am Arbeitsplatz. Diese konkrete Information und damit eine zielgerichtete Verbesserungen seiner qualifizierungsrelevanten Fähigkeiten sind für den jungen Mann nicht dergestalt transparent, dass er sie nennen und an einer Umsetzung arbeiten kann.

In den Interviews mit den Beschäftigten, bei denen die Qualifikation bisher nicht gelang, gibt es somit vermehrt Hinweise auf ‚vorlautes‘ (sch11, E3) Verhalten von Seiten der Beschäftigten sowie Auseinandersetzung mit den Vorgesetzten (sch10). Damit scheint die Kommunikation über die für Außenarbeitsplätze notwendigen Kompetenzen zwischen den Beschäftigten und Mitarbeitern der WfbMs nach den Aussagen der Beschäftigten und deren Familien zu misslingen. Bei den Beschäftigten kommt an, dass sie ‚fleißiger werden‘ müssen, gemeint ist jedoch anpassungsfähiger an die Bedingungen des Arbeitsplatzes. Hier scheint ein transparentes und objektives Verfahren insbesondere für die Beschäftigten hilfreich und notwendig zu sein.

Alle jungen Erwachsenen führen im Rahmen ihrer Qualifizierung Probepraktika durch. Für die weiblichen Beschäftigten wurden diese ausschließlich im hauswirtschaftlichen Bereich durchgeführt, die in beiden Fällen fehlschlugen:

„Ein dreimonatiges Praktikum auf einem Außenarbeitsplatz im Bereich Küche schlug fehl, weil sie keine schweren Töpfe heben konnte.“ (sch11, I2F1)

Alternative Arbeitsbereiche wurden den jungen Frauen nicht angeboten. Als Lösungen aus diesen fehlgeschlagenen Qualifizierungsmaßnahmen der Werkstatt wechselte eine Familie zu einer anderen Werkstatt, die andere Familie suchte in Eigenregie einen 400 Euro Minijob.

Allen männlichen Beschäftigten wurden vielfältigere Qualifizierungsbereiche vorgeschlagen. Die jungen Männer konnten in der Regel zwischen zwei Alternativen wählen. Ein junger Mann konnte zwischen einem Hausmeisterjob („die zweite Hand eines Hausmeisters“ (sch5+o, I2F1) und Lagerarbeit wählen, ein weiterer zwischen dem Arbeitsbereich ‚Altenheim‘ sowie ‚Transportdienste‘ (sch13+m, I2F6). Ebenso erhielt der junge Mann sch35 Wahlmöglichkeiten bezüglich seiner Qualifizierung: „Erst mal sollte ich in den Kindergarten. Nee, in die Schulküche. [...] Dann kam einer und hat gefragt, könntest du dir das vorstellen, ob du in einem Café arbeitest?“ (sch35+e, I2F1)

Ein junger Beschäftigter berichtet von individuellen Schwierigkeiten in einem Arbeitsbereich, diese wurden durch eine Versetzung in einen anderen Arbeitsbereich zielführend gelöst:

„Im Umfüllbereich hat es mir nicht gefallen. Man hat mich dort die ganze Zeit gezwungen, vorzubekleben.“

F: Vor-zubekleben?

Ja, die großen Etiketten, die mussten immer auf die Eimer drauf und das hat mir nicht gefallen. [...] Und jetzt [bin ich] [...] im Lager“ (sch5+o, I2F1).

Diese Ergebnisse weisen daraufhin, dass für weibliche Beschäftigte weniger vielfältige Qualifizierungsbereiche existieren sowie bei Schwierigkeiten keine alternativen Bereiche vorgeschlagen wurden. Die männlichen Beschäftigten erhielten in der Regel mindestens zwei Qualifizierungsbereiche zur Auswahl, die weiblichen Beschäftigten nur einen und hier jeweils den hauswirtschaftlichen Bereich der Küche. Die Aussage eines männlichen Beschäftigten weist daraufhin, dass auch für männliche Beschäftigte nicht immer hinreichende Qualifizierungsarbeitsplätze zur Verfügung stehen: „Aber der [Integrationshelfer] hatte nichts anderes.“ (sch10, I2F65) Ob der Mangel an hinreichend vielfältigen Außenarbeitsplätzen insbesondere für weibliche Beschäftigte struktureller Natur ist oder auf eine nicht hinreichende breitgefächerte Beratung der Qualifizierer in den Werkstätten zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Damit kann jedoch die Kategorie ‚Einseitige Qualifizierungsorientierung für weibliche Beschäftigte‘ formuliert werden, ohne im Ergebnis festsetzen zu können, ob diese Situation strukturell bedingt ist oder einer fehlenden Beratung durch die Mitarbeiter der Werkstätten. Die einseitige Qualifizierungsorientierung macht sich insbesondere bei den weiblichen Beschäftigten bemerkbar, so dass eine weitere Untersuchung des Merkmals ‚Geschlecht‘ notwendig wird.

In dieser Arbeit finden sich gehäuft Hinweise, dass die Situation von weiblichen Beschäftigten, die eine Qualifizierung anstreben, erschwert ist. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße sind die Aussagen nicht ohne Weiteres generalisierbar. Ich rege an, den erkennbaren Trends in der vorliegenden qualitativen Erhebung mit quantitativen Methoden nachzugehen:

- (a) Die Anzahl der weiblichen Beschäftigten auf qualifizierten Arbeitsplätzen ist gemessen am Geschlechterverhältnis der gesamten Untersuchungsgruppe zum zweiten Untersuchungszeitpunkt gering.⁴¹⁰
- (b) Die Anzahl der weiblichen Beschäftigten auf qualifizierten Arbeitsplätzen ist im Vergleich zur ihren formulierten Berufszielen zum ersten Untersuchungszeitpunkt gering.
- (c) Die Beratung bezüglich einer Qualifizierung verläuft bei jungen Frauen weniger vielfältig. In der vorliegenden Untersuchung wurde den jungen Frauen lediglich ein Berufsbereich für

⁴¹⁰ Zahlenbelege zu (a) und (b) unter 3.4.1.3.1.2

eine Qualifizierung vorgeschlagen, jeweils der hauswirtschaftliche Bereich, den jungen Männern in der Regel mindestens zwei.

- (d) Die Kooperation mit der WfbM bezüglich der Qualifizierung war bei weiblichen Beschäftigten in der vorliegenden Untersuchung eher konfliktreich als bei männlichen Beschäftigten.
- (e) Die aktuellen Arbeitsverhältnisse der jungen Frauen wären ohne Hilfe der Familien nicht zustande gekommen.
- (f) Es gibt in der vorliegenden Untersuchung keine weiblichen Beschäftigten, die einen regulären Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt inne haben. Der Minijob wird hier als Notlösung und nicht als gelungene Qualifizierung angesehen.
- (g) Die Qualifizierung in Kooperation mit der Schule betraf ausschließlich männliche Schüler.

In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass junge Frauen ebenso intensiv eine qualitative Weiterentwicklung in vielfältigen Lebensbereichen anstreben wie junge Männer (Zukunftswünsche: Frage 5, Zeitpunkt 1). Berufliche Ziele werden zögerlicher und eher auf direkte Nachfrage hin genannt, gleichwohl sind diese ebenso anspruchsvoll (Beruf: Fragen 58 bis 60, Zeitpunkt 1). Die Umsetzung von Berufszielen zeigt sich bei jungen weiblichen Beschäftigten weniger erfolgreich (Narrative Frage 1, Zeitpunkt 2) und eher konfliktreich (Umsetzung individueller Wünsche: Frage 5, Zeitpunkt 2).

Neben dem Merkmal Geschlechtszugehörigkeit finden sich Hinweise auf den Einfluss des Merkmals ‚Migration‘ in der Gruppe der qualifizierten Beschäftigten. In der Gruppe der qualifiziert Beschäftigten befinden sich vorrangig junge Beschäftigte ohne Migrationshintergrund (5 von 6). Damit sind die jungen Menschen mit Migrationshintergrund in dieser Gruppe unterrepräsentiert bezogen auf die gesamte Untersuchungsgruppe und bezogen auf ihre Berufsziele zum ersten Untersuchungszeitpunkt. Hinweise, die diesen Umstand begründen, sind in den Aussagen der jungen Menschen und ihrer Eltern nicht auf den ersten Blick zu finden.

Der junge Beschäftigte mit Migrationshintergrund hat in der Gruppe der qualifiziert Beschäftigten das hochwertigste Beschäftigungsverhältnis, nämlich eine tariflich bezahlte Festanstellung in Vollzeit. Aus der Lebensgeschichte der Familie ist bekannt, dass eine Beschäftigung in der WfbM für den jungen Mann mit Behinderung und seine Familie nie in Frage gekommen wäre. Zum einen wurde die Diagnose ‚geistige Behinderung‘ von der Familie nie akzeptiert. Diese stellte im Verlauf der Schulzeit mehrfach Anträge zur Überprüfung des Förderbedarfs nach VO-SF. Die Familie hat die WfbM für die Zielgruppe der intellektuell beeinträchtigten jungen Erwachsenen nicht als sinnvolle Angebotsstruktur anerkannt. Die Familie hätte eine irgendwie geartete Tätigkeit in ungelernten Arbeitsverhältnissen der Arbeit in der WfbM jederzeit vorgezogen. Dies ist verständlich vor dem Hintergrund der Erfahrung des immigrierten Vaters der Familie, der ebenfalls eine ungelernte Tätigkeit durchführt, sich damit jedoch durch Fleiß einen gewissen Wohlstand mit Eigenheim und Pkw erarbeitet hat. ‚Erfolgreiche Arbeit‘ ist aus dem Erfahrungswissen der Mitglieder der Migrationsfamilie nicht zwangsläufig an gute Zeugnisse geknüpft.

Der Arbeitsplatz des jungen Mannes mit Migrationshintergrund befindet sich im Bäckereihandwerk und führt aufgrund der speziellen Arbeitszeitbedingungen zu massiven Einschränkungen im Freizeitverhalten sowie beim Aufbau von sozialen Kontakten außerhalb der Familie wie die folgenden Zitate aus dem Interview (sch2, I2) zeigen:

„Ich muss jeden Tag um ein Uhr nachts aufstehen. Jeden Tag. Die Arbeit fängt um drei Uhr an.“ (F1)

„F: Was machst du in deiner Freizeit?

S: Gar nichts zurzeit. [...] Klappt ja gar nicht mit der Arbeit danach. Ich gehe um 19.00 Uhr ins Bett. Das passt ja gar nicht. Ich arbeite auch samstags, und dann habe ich frei dienstags oder mittwochs. [...] In der Freizeit da schlafe ich. Gehe ich meistens einkaufen. Noch sonst?

M: Wir gehen zu Besuch zur Familie.“ (F15)

„F: Was machst du, wenn du von der Arbeit nach Hause kommst?

Ich schlafe erst zwei Stunden, danach was essen, fernsehgucken und danach wieder in den Bett.“ (F40)

„F: Hast du Freunde?

Freunde? Zurzeit überhaupt keine.“ (F41)

„F: Was machst du am Wochenende?

Am Wochenende, fernsehgucken, einkaufen, schlafen. Und sonstiges nur Fußball schauen, ja.“ (F42)

Die Konzentration auf das Leitbild ‚Arbeit‘ hat damit Auswirkungen auf alle anderen Lebensbereiche. Diese werden von dem jungen Mann und seiner Familie akzeptiert, da der Stellenwert der Arbeit außerhalb der WfbM diese Einschränkungen wettmacht:

„S: [...] eine richtige Arbeit habe ich ja.

M: Die wissen alle, [Sohn] hat Arbeit. [...] Nicht irgendwas, gute, richtige Arbeit.“ (sch2, I2F6F24)

„Mein Traum von der Arbeit“ (sch2, I2F4)

In diesem Lebensverlauf spielt das Leitmotiv ‚Arbeit‘ der Familie eine bedeutende Rolle. Die Übernahme der Wertigkeit dieses Leitmotives, das auf alle anderen Lebensbereiche ausstrahlt, durch den jungen Menschen mit geistiger Behinderung ist umfassend und durch folgende fünf Äußerungen aus unterschiedlichen Interviewabschnitten im Interview sch2, I2 zu belegen:

Frage 2: Was war besonders schön in den letzten Jahren?

„Meine Arbeit, die war schön. Die feste Arbeit, genau ja. Und als die Schule Ende war, da war das schön und danach hatte ich ja sofort Arbeit. Das war ja schön. Ja. (F2)

Frage 9: Hast du nun neue Wünsche für deine Zukunft?

„Keine Wünsche mehr. Dass ich weiter zur Arbeit gehen kann. Und dass ich noch weiter leben kann. Und die Zukunft geht ja weiter. Geht ja immer weiter. Eine eigene Wohnung mit einer Frau, später ja, Zukunft ja. Mein Bruder hat auch geheiratet, im Juli, im Sommer. Ich möchte hier in der Nähe wohnen bleiben. Wie [Name Bruder].(F9)

Frage 28: Wer ist ein Vorbild für dich für das Erwachsensein? Warum?

„Zurzeit noch ja gar nicht, nein.

F: Beim letzten Gespräch hast du gesagt, dass dein großer Bruder [Name] ein Vorbild ist. Du möchtest werden wie er, er hat Arbeit, Führerschein.

Ja, hab ich ja alles (lacht). Damals, weiß ich noch, ja hab‘ alles geschafft, die Frau fehlt mir noch. Das ist das.“ (F28)

Frage 12: Wie hast du deinen ersten Arbeitstag erlebt?/ Was hast du mit deinem ersten selbstverdienten Geld gemacht?

„Der war anstrengend, hart. Ich war da stolz und glücklich auch, hinterher. Ich habe meine Chance genutzt. Wunderschön.“

„Ich spare. Auf dem Sparkonto. Ich spare für ein Haus. Ist wichtig, ne. Für eine eigene Wohnung.“ (F12)

„Ich ziehe aus in eine eigene Wohnung.

F: Ziehst du auch aus, ohne eine Frau zu heiraten?

Nein. [...] Da fühlt man sich ja einsam, ne. Das ist das schlechtere daran. Einsam, langweilig auch ne.“ (F13)

Zugleich wird anhand dieser Äußerungen und des bisherigen Lebensverlaufes deutlich, dass die Lebensziele nacheinander abgearbeitet werden, beginnend mit dem Lebensziel ‚Arbeit‘. In diesem Lebensverlauf bauen die Lebensziele aufeinander auf und bedingen einander, der Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt ermöglicht das Ziel einer eigenen Wohnung, die als Bedingung für eine Heirat und einen Auszug gesehen wird. Lebensziele im Bereich Freizeit sind dem unterzuordnen. Fraglich ist, wie in einer derartigen Situation eine Partnerin für das Lebensziel Heirat gefunden werden soll. Dies wird jedoch nach Rückfrage über die Familie betrieben.

Zwei weitere Lebensverläufe junger Erwachsener, die qualifiziert beschäftigt sind, werden mit dem Lebensverlauf des jungen Mannes mit Migrationshintergrund kontrastiert. In der Analyse der quantitativen und qualitativen Aussagen wird deutlich, dass Familien ohne Migrationshintergrund darauf Wert legen, dass ihre erwachsenen Kinder in allen Lebensbereichen eine umfassende Teilhabe erreichen. Die Eltern streben an, dass es ihren erwachsenen Kindern mit Behinderung „rundum gut geht“ (sch13+m, I2F4) und „dass das in allen Bereichen gut läuft“ (E3, I2F1). Das ausführliche Ankerbeispiel hierzu lautet:

„Wir haben schon damals in der Schulzeit, da ging das ja schon los, immer darauf geachtet, dass sie auch in der Nachbarschaft integriert ist, so für den Freizeitbereich. Dann habe ich sie ja nur erst mal halbtags zur Schule geschickt, das war ein Kampf, sage ich Ihnen. Das muss eben passen in allen Bereichen. Die [Tochter] war immer bei uns mit den Nachbarskindern, ob das nun bei uns im Garten war, nachher ist die mit denen zur Selbstverteidigung gegangen, die hat Turnkurse mit denen zusammen gemacht. Töpferkurse, aber das war nur möglich, wenn sie nachmittags auch da war. Und da hab ich mit denen verhandelt. Ja klar. Erst habe ich sie zweimal die Woche abgeholt, dann hatten wir so viele Termine, dann habe ich sie dreimal die Woche abgeholt. [...] dann haben wir eben dann so lange mit denen gesprochen, bis sie nachmittags nach Hause durfte. Weil sie da auch nichts verpasste. Die meisten Kinder sind nachmittags nur müde in der Schule, da läuft nicht mehr Gott weiß was und ich habe gesagt, dann ist die Integration wichtiger. Da haben wir also sehr lange so gemacht. Und deshalb ist das jetzt auch wichtig, dass das in allen Bereichen gut läuft und [Tochter] glücklich ist und Anregungen findet, Freunde, Hobbies und und und.“ (E3, I2F1)

Damit lassen sich insgesamt folgende Faktoren als förderlich oder hinderlich für die Entwicklung der Teilhabemöglichkeiten im Bereich Arbeit erfassen:

Tabelle 36: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Arbeit

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Erleben von Arbeit als sinnstiftend und persönlichkeitsfördernd • Generierung von Einkommen • Berufliche Zielvorstellungen • Wissen über Bewerbungswege • Initiativbereitschaft • Anstrengungsbereitschaft und Leistungsorientierung • Wunsch zur Veränderung des sozialen Umfeldes • Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Arbeitsplatzwahl • Wunsch nach Statusgewinn • Qualifizierung an der Schnittstelle Schule-Beruf • Positive Einstellung der Lehrkräfte zur Qualifizierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zu viele berufliche Stationen im Übergang von Ausbildung zu Arbeit • Fehlendes Wissen über Möglichkeiten und Bewerbungswege • Institutionelle Nicht-Akzeptanz des Qualifizierungswunsches • Unzureichende Integrationsbetreuung • Einseitige Qualifizierungsorientierung für weibliche Beschäftigte • Weibliches Geschlecht • Fehlende Sekundärtugenden • Migration

3.4.1.3.2 Lebensbereich Wohnen

Entwicklung der Teilhabe

Von den 23 ehemaligen Schülerinnen und Schülern wohnen zum zweiten Erhebungszeitpunkt neun junge Erwachsene weiterhin im Elternhaus. Hierrunter sind vier junge Erwachsene, die diese Wohnform z. z. als Wohnform ihrer Wahl bezeichnen, zumindest bis „meine Eltern mal nicht mehr da sind. Dann ja. Aber solange Mama und Papa noch da sind, bleibe ich noch da wohnen“ (sch8, I2F1). Fünf junge Erwachsene konnten ihren Auszugswunsch aus unterschiedlichen Gründen bisher nicht umsetzen. Vierzehn ehemalige Schülerinnen und Schülern sind aus dem Elternhaus ausgezogen. Davon haben 12 Einrichtungen der Behindertenhilfe gewählt. Zwei junge Erwachsene sind in eine eigene Wohnung gezogen, die mit Hilfe der Familie organisiert wurde. Von den 12 ehemaligen Schülerinnen und Schülern sind zwei Personen in vollstationären Großeinrichtungen untergebracht, acht in Außenwohngruppen oder in der Organisationsform vergleichbaren kleineren Wohneinrichtungen sowie zwei junge Erwachsene im Ambulant Betreuten Wohnen (s. Tabelle 37). Die jungen Erwachsenen im Ambulant Betreuten Wohnen leben jeweils in einer Ein-Personen-Wohnung. Drei junge Menschen wohnen mit ihren festen Partnern zusammen, in einer Paarwohnung einer Wohneinrichtung, gemeinsam in einem Doppelzimmer in einer Außenwohngruppe und in einer eigenen Wohnung. Ein weiterer junger Mann bewohnt die Zwei-Zimmer-Wohnung für sich und seine Ehefrau, welche jedoch noch die Sprachprüfung für die Einreise in die Bundesrepublik erfolgreich absolvieren muss und z. z. noch im Herkunftsland lebt.

Tabelle 37: Merkmalsverteilung für den Lebensbereich Wohnen

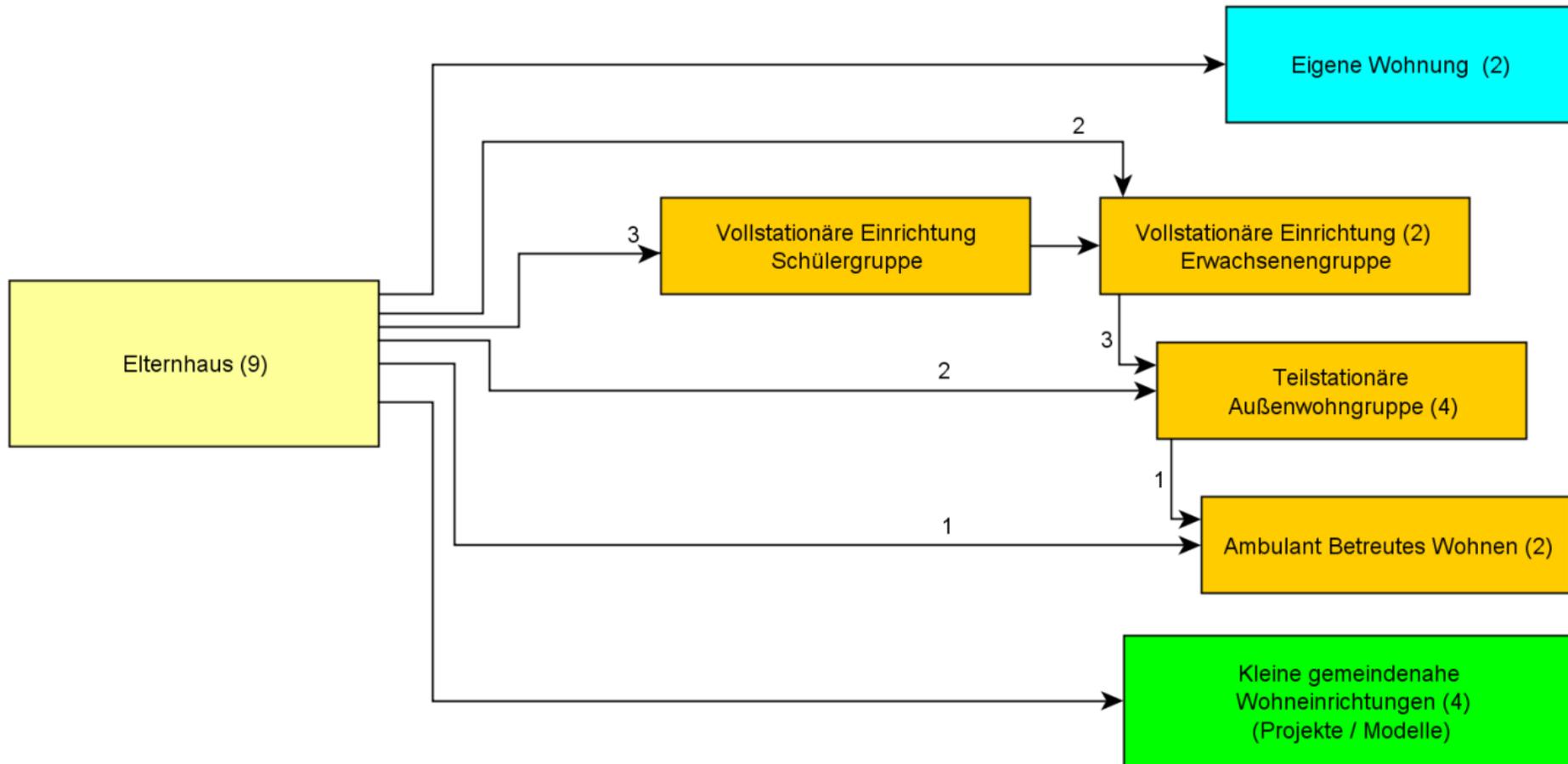
	Private Wohnung	Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe			Private Wohnung
	Elternhaus	Vollstationär	Teilstationär, Außenwohngruppe, Kleinere gemeinde-nahe Wohnformen	Ambulant Betreutes Wohnen	Selbständiges Wohnen ohne Betreuung
Anzahl	9	2	8	2	2
Männl./weibl	7/2	1/1	4/4	2/0	1/1
Behinderung l/m/s	1/4/4	0/1/1	2/4/2	2/0/0	2/0/0
Migration	4	0	0	0	1
Paarwohnung	0	0	2	0	2
Entspricht Wohnziel	4	1	8	2	2

Die subjektiv gelungene Teilhabe im Lebensbereich Wohnen wird darin erkennbar, dass annähernd alle jungen Erwachsenen, die mittlerweile außerhalb ihres Elternhauses wohnen, ihre Wohnsituation als positiv und persönlichkeitsfördernd empfinden (13 von 14)⁴¹¹. Dies empfindet auch die Mehrzahl der jungen Erwachsenen, die aufgrund reaktiver Gründe aus dem Elternhaus ausziehen mussten. Insbesondere die Erhöhung der Selbständigkeit und Selbstbestimmung wird als positiv gesehen. Ebenso bewertet annähernd die Hälfte der jungen Erwachsenen, die noch im Elternhaus leben, ihre persönliche Wohnsituation positiv.

Die jungen Erwachsenen haben im Lebensbereich Wohnen sehr unterschiedliche biographische Wege beschritten, die in Abbildung 29 dargestellt werden. In den Interviews der jungen Erwachsenen sind Erklärungen und Begründungen zu finden, welche die Faktoren verdeutlichen, die für diese biographischen Wege förderlich oder hinderlich waren.

⁴¹¹ Sch1, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 24, 29, 31, 35, 39

Abbildung 29: Lebensverläufe für den Lebensbereich Wohnen



Umsetzung der Zukunftsziele

Zum ersten Untersuchungszeitpunkt äußern annähernd alle jungen Erwachsenen, später nicht mehr im Elternhaus leben zu wollen (35 von 39). Dies gilt ebenso für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schwerem Behinderungsgrad (9 von 12). Lediglich drei Schülerinnen und Schüler nennen explizit das Zusammenleben mit ihren Eltern als Zukunftswunsch. Junge Frauen möchten eher in einer Wohngemeinschaft leben, junge Männer eher zusammen mit einer festen Partnerin. Der Behinderungsgrad korreliert deutlich mit dem Grad der Selbständigkeit der Wohnform in dem Sinne, dass Personen mit leichtem Behinderungsgrad eher selbständig oder mit einer/m Partner/in zusammen leben möchten, junge Erwachsene mit einem schweren Behinderungsgrad lieber in einer Wohngemeinschaft (s. Abschnitt 3.3.1.1.3.4).

Von den 23 Schülerinnen und Schüler des zweiten Untersuchungszeitpunktes hatten sich annähernd alle zum ersten Untersuchungszeitpunkt einen Auszug aus dem Elternhaus gewünscht (21 von 23). Lediglich fünf von ihnen konnten ihr Ziel bisher nicht umsetzen. Diese leben weiterhin in ihrem Elternhaus. Es handelt sich dabei ausschließlich um junge Männer, vorrangig junge Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. Zudem haben drei junge Erwachsene von ihrem Auszugswunsch Abstand genommen. Neun junge Erwachsene konnten ihr Ziel im Lebensbereich erreichen, weitere vier haben ihr Ziel fast erreicht. Damit haben knapp zwei Drittel der Untersuchungsgruppe ihr Ziel einer Wohnform außerhalb des Elternhauses erreicht (13 von 21). Insgesamt lebt damit mehr als die Hälfte der gesamten Untersuchungsgruppe nicht mehr im Elternhaus. Die Tatsache, dass die jungen Erwachsenen sich ein Ziel bezüglich ihrer zukünftigen Wohnform gesetzt haben, ist handlungsleitend und zielführend. Als Ergebnis ist festzustellen, dass:

- (a) junge Erwachsene mit leichtem Behinderungsgrad ihren Auszugswunsch erfolgreich umsetzen konnten,
- (b) junge Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad ihren Auszugswunsch nicht umsetzen konnten,
- (c) junge Frauen bei der Zielerreichung im Lebensbereich Wohnen erfolgreicher waren als junge Männer,
- (d) junge Erwachsene mit Migrationshintergrund eher nicht erfolgreich waren und
- (e) junge Erwachsene aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status eher nicht erfolgreich waren.

Zu (a) und (b): In der Gruppe der jungen Erwachsenen, die ihr Ziel ganz oder fast erreichen konnten ist die Verteilung nach Behinderungsgrad wie folgt, jeweils beginnend mit einem leichten Behinderungsgrad, 6:4:3, in der Gruppe der jungen Menschen, die ihr Ziel nicht erreichen konnten ist diese Verteilung 1:1:3, in der Gruppe der jungen Menschen, die ihr Ziel geändert haben liegt die Verteilung bei 0:3:0. Das Verhältnis in der gesamten Untersuchungsgruppe liegt gerundet bei 1:2:1.

Zu (c): Acht junge Männer und fünf junge Frauen konnten ihre Ziele bezüglich eines Auszuges in eine gewünschte Wohnform ganz oder fast umsetzen, das Verhältnis beträgt beginnend mit den jungen Männern 1,6:1. In der Gruppe der jungen Erwachsenen, die ihr Ziel nicht umsetzen konnten beträgt das Verhältnis 5:0, in der gesamten Untersuchungsgruppe liegt es bei 1,9:1.

Zu (d): Die jungen Erwachsenen, die ihr Auszugsziel nicht erreichen konnten, sind in vier Fällen junge Männer mit Migrationshintergrund (4 von 5). Nur ein junger Erwachsener mit Migrationshintergrund konnte sein Ziel erreichen.

Zu (e): Die erfolgreich ausgezogenen jungen Erwachsenen stammen im Verhältnis von 8:6 aus Haushalten ‚Hilfe zum Lebensunterhalt‘ und ‚Arbeiter‘ versus ‚Angestellte/Beamte‘, ‚Selbständige‘ oder ‚Akademische Berufe‘, die nicht erfolgreich ausgezogenen im Verhältnis 4:1.

Faktoren der Teilhabeentwicklung

Die Aussagen derjenigen jungen Erwachsenen, die ihren Auszugswunsch bisher nicht umsetzen konnten oder revidierten sowie deren Eltern, werden genauer untersucht. Zum einen sehen deren Eltern keine Notwendigkeit zum Auszug, da sie den Selbstständigkeitsgrad ihrer erwachsenen Kinder als hinreichend ansehen (Zitate A und B). Ebenso sehen sie ausreichende Selbstbestimmungsmöglichkeiten für ihr erwachsenes Kind im elterlichen Haushalt (Zitat B). Zum anderen wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen ihrem Auszugswunsch nicht die notwendige Dringlichkeit verleihen können (Zitate C und D). Dies sind vorrangig junge Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad. Umgekehrt sehen jedoch auch Eltern keine Möglichkeit, ihr erwachsenes Kind gegen dessen Willen zu einem Auszug zu bewegen. Versuche der Eltern, durch die Hospitation in verschiedenen Einrichtungen eine Motivation zu wecken, schlugen in einigen Fällen fehl (Zitat E). Ebenso konnte ein junger Mann mit Migrationshintergrund seinen Auszug bisher nicht umsetzen, der einen hohen Grad an Selbständigkeit erreichen konnte. Er arbeitet auf einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und besitzt einen Führerschein sowie Pkw. Er hat jedoch noch keine Ehefrau. Erst mit einer Heirat ist ein Auszug innerhalb der Familie akzeptiert (Zitat F):

- (A) „V: Ausziehen, nee will er noch nicht. Er ist auch hier sehr selbständig, wüsste nicht, dass er noch selbständiger werden kann. Macht hier sein Ding und braucht das auch.“ (sch17+e, I2F1)
- (B) „M: Das ist für [Sohn] überhaupt nichts. Der äh .. [Sohn] möchte das auch nicht. Der will . der fühlt sich zu Hause wohl. [...] Der hat zu Hause sein Zimmer, der kann sich hier frei bewegen. Der kann auch kochen, wenn er will. Der hat für uns auch schon ein paarmal jetzt gekocht. Das kann er ja mittlerweile. [...] Das ist nicht seine Welt. Ich mache mir auch jetzt noch nicht groß Gedanken. Der kann ja auch, wenn überhaupt der auszieht, der will ja nicht ausziehen, das habe wir ihm ja frei gestellt, das habe ich ja immer gesagt, ney, da hat er nicht den Drang nach, der kann ja zu Hause bleiben. [...] (lacht) Für mich ist das in weiter Ferne. Ob der überhaupt mal auszieht. Wo dran ich gar nicht glaube. [...] Der ist zwar ziemlich selbständig, der wäscht ja, der bügelt für sich alles. Der hat auch schon gekocht hier, [...]. [Sohn] kann es ja auch alles. Der geht an alles ran, der hat Grünkohl gekocht. [...] Doch wir haben uns schon viele Sachen angeguckt, auch mit der Schule. Aber da hat mir noch nichts gefallen.“ (E16, I2F2)
- (C) „S: Nein, wohne noch bei meiner Mutter. In die Wohngruppe, das mache ich gerne. F: *Hast du nun neue Wünsche für die Zukunft?* Dass der [eigener Name] in die Wohngruppe kommt, das kann er auch mal machen. So wie der [Kollege]. Der [Kollege] ist auch bei seine Betreuer.“ (sch19, I2F6F9)
- (D) „F: *Dein Wunsch war damals: eine Wohngemeinschaft.*
Noch nicht. Ich muss da noch, ich muss da noch . äh mich anmelden lassen.
F: *Wie soll dein Leben weitergehen?*
Ich lebe normal. Ich habe meine Eltern und gehe zur Arbeit.
F: *Wo wohnst du?*
Wohne noch zu Hause. Mein Bruder ist schon ausgezogen. Mein Bruder heißt [Name]. Ich will auch ausziehen.
F: *Und was wollen Mama und Papa?*
Noch zu Hause. Oder ist besser, wenn ich da bleibe, erst mal.... Ja, eine Wohngemeinschaft ist auch wichtig, ne.“ (sch28, I2F6F9F50)
- (E) „S: Ich habe mir einige [Wohngruppen] angeguckt. Da habe ich mich direkt unwohl gefühlt. Da habe ich mich . sage ich mal, nicht in meinem Umfeld, aus Gefühl, nee, ich will mich nicht in so einen Teil rein zwingen, weil **das ekelt mich an**, wenn stinkige Toiletten waren. Und stinkiges Zimmer und ach, dann muss man um acht Uhr zu Hause sein und ach nee. Das wollte ich nicht.
M: Das Betreute Wohnen in [Ortsname], da waren wir ja auch beim Richtfest. Aber sie ist nicht mit reingegangen. Sie hat sich kontinuierlich geweigert. Sagt sie, nein, ich will nicht, ich will nicht. Aber die haben da so Einzelwohnungen und jeder sein eigenes Bad [...]. Das wäre schön, weil sie da quasi ihr eigenes Reich hätte, also abgeschlossen, ne und auch wenn sie jetzt, sagen wir mal, nicht allein sein wollte, dann hätte sie unten in den Gemeinschaftsraum, wo auch gegessen wird, und gekocht wird, hätte sie dann auch dahin gehen können. Und wenn nicht, dann auf das Zimmer. [...] Aber wie

gesagt, sie hat sich kontinuierlich geweigert, selbst als das Haus noch im Rohbau war.

F: Kannst du mir erklären, warum.

S: Das ist so uhh. Das ist, weil wir uns alle hier so lieb haben und verstehen. Das ist so Mama, Papa sondern so Freu. Freunde und einfach alles zusammen. Dass die da sind, dass die für mich da sind, mein Vater, meine Schwester, meine Mutter, und das wir alles zusammen machen und hingehen.

M: Und das du da nicht so viel machen kannst, wie wir machen. [...] Und das ist dann auch, wie gesagt, will sie nicht. Familie, weil da alles normal und alles schön ist. Familienbezogen.

F: Ja, sie hatten ja damals eine andere Position.

M: Ja, ich bin auch immer noch davon überzeugt. So lange . das wäre auch gut für sie, so wie die [Geschwistertochter] jetzt, dass sie irgendwann auch eigenständig ist. Sie ist ja eigenständig, sie kann das ja auch. Aber dass sie irgendwann von sich aus sagt, so wie die [Geschwistertochter], so, ich will jetzt eigenständig leben. So finde ich das immer noch. Aber ich möchte sie nicht zwingen, will ich auch nicht. Ich möchte, dass sie sich wohl fühlt.“ (sch16+m, I2F6)

(F) „Und ich will eine Frau kennenlernen und dann ausziehen. [...] Ich ziehe aus in eine eigene Wohnung.

F: Ziehst du auch aus, ohne eine Frau zu heiraten?

[...]

Nein.

F: Warum nicht?

Da fühlt man sich ja einsam, ne. Das ist das Schlechtere daran. Einsam, langweilig auch ne.“ (sch2, I2F53F13)

Zum ersten Erhebungszeitpunkt nannten Schülerinnen und Schüler als Motivation für einen Auszug aus dem Elternhaus die Erhöhung ihrer Selbstbestimmung sowie individuelle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (s. Abschnitt 3.3.1.1.3.4). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden diese Gründe bestätigt, als Grundlage der Entscheidung für einen Auszug aus dem Elternhaus werden der Wunsch nach Eigenständigkeit und Selbstständigkeit durch die jungen Erwachsenen genannt (8 von 14)⁴¹². Die jungen Erwachsenen möchten „endlich mal von zu Hause loslassen“ (sch9, I2F2) und „auf eigenen Beinen“ (sch9, I2F2) stehen. Eine eigene Wohnung bedeutet auch, „keine Eltern mehr zu haben, die einen immer rumkommandieren und rummeckern“ (ebd.). Als Ankerbeispiele gelten:

„Weil wir beide sind richtig selbständig. Ich finde das gut. Das wollte ich eigentlich.“ (sch1, I2F2)

„S: Mama geht zu Hause schlafen.

M: Obwohl, hier kann man auch schlafen.

S: Nee, das will ich nicht (lacht). Ist doch meine Wohnung.“ (sch29+m, I2F1)

Ebenso sehen die Eltern den Auszug aus dem Elternhaus als wesentlichen Faktor, der die Selbstständigkeit ihrer erwachsenen Kinder gefördert hat (s. Abschnitt 3.4.1.2).

Im Rahmen der individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten werden vielfältige Fertigkeiten von den jungen Erwachsenen genannt, die eine selbständige Haushaltsführung ermöglichen und die sie nach ihrer Einschätzung gut bewältigen. Fünf junge Erwachsene heben hervor, dass sie in ihren Wohnungen oder Wohneinrichtungen viel gelernt haben. Auf die Frage, Wo kannst du heute Sachen lernen?, antworten sie: „Alles in der Wohngruppe“ (sch9, I2), „In der Wohn-WG (sch12, I2) oder „so in meiner Wohnung alleine klar kommen“ (sch24, I2).⁴¹³

Annähernd alle ausgezogenen jungen Erwachsenen (10 von 14)⁴¹⁴ nennen eine oder mehrere haushaltsrelevante Fähigkeiten, die sie aufgrund ihrer selbständigen Haushaltsführungen ausführen oder neu dazu gelernt

⁴¹² Sch1, 5, 9, 12, 13, 24, 29, 35

⁴¹³ Sowie sch2, 29

⁴¹⁴ Sch1, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 24, 29, 35

haben. Als Tätigkeiten genannt werden „Wohnung aufräumen“ (sch24, I2F42), „putzen“ (sch5+o, I2F6), Kochen (sch13+m), Einkaufen (sch5+o), „Wäsche [...] sauber halten“ (sch1, I2F2), „bügeln“ (sch5+o), „Fenster putzen“ (sch1, I2F29), „Schneeschippen“ (sch35+e, I2F1) und „selber mit Geld umgehen“ (sch1, I2F2). Daneben werden körperbezogene Fähigkeiten genannt. Die jungen Erwachsenen achten selbständig darauf, dass sie „gut gepflegt“ (sch6, I2F18) auftreten, „gut rasiert“ (ebd.) und „ordentlich angezogen“ (ebd.; Zitat D) sind, damit keiner ihnen sagen muss: „Wasch mal deine Kleidung und so, die sieht dreckig aus.“ (sch10, I2F18) Ebenso nennen die jungen Erwachsenen die Einnahme von notwendigen Tabletten oder der Anti-Babypille (Zitat E) und das selbständige Einhalten von vorsorglichen oder akuten Arztbesuchen (Zitate F und G) sowie Frisörterminen (Zitat F). Ebenso wird das selbständige pünktliche Aufstehen für die Berufstätigkeit genannt (Zitat H). Als Ankerbeispiele gelten:

- (A) „Wäsche und Zimmer sauber halten, Küchendienst, Einkaufen. Ich kann schon selber mit dem Geld umgehen.“ (sch1, I2F2)
- (B) „Auch putzen also wie auch ich waschen ähm bügeln und naja, einfach alles was zum Haushalt dazu gehört. Auch einkaufen“ (sch5+o, I2F6)
- (C) „Ich mache mir manchmal Fischstäbchen abends oder Nudeln mache ich mir. Oder Backfisch oder so. Oder einen Auflauf, gerade wie ich Lust habe. Ich mache den selber den Auflauf. Ich mache auch selber mal einen Pfannekuchen oder so. Das ist unterschiedlich.“ (sch13+m, I2F6)
- (D) „Dass ich mal richtig ordentlich angezogen bin. Und dass ich nicht wie Schlumpf rumlaufe. Dass ich mich . gut . benehme. Und dass ich auch keinen . irgendwie, dass ich auch gut gepflegt bin im Gesicht. Gut rasiert und alles mache, ja.“ (sch6, I2F18)
- (E) „Ich nehme Tabletten. Ähm, gegen Allergien und meine Pille. [...] *F: Und wie oft musst du die nehmen?* Immer abends. Regelmäßig, ja.“ (sch12, I2F34)
- (F) „[...] dass . mit Ärztebesuche und hier . dass man . dass man nicht wie ein kleines Kind zu hören kriegt, du musst ähm zum Frisör oder du musst dieses und jenes machen. Und das selbständig zu machen. Also zum Frisör hier, und Waschen und so. Wasch mal deine Kleidung und so, die sieht dreckig aus.“ (sch10, I2F18)
- (G) „Ich gehe auch ab und zu mal selber zum Arzt. Zum Frauenarzt gehe ich alleine, ohne Betreuer. Augenarzt, Zahnarzt. Einen Zahnarzt haben wir in der Nähe hier. [...] Das war . früher hat mich mein Betreuer begleitet. Als ich neu hier war. Bei der Oma hat mich meine Tante immer begleitet. Jetzt mach ich das alles alleine.“ (sch1, I2F29)
- (H) „Ja auch, ist ja schwer. Ich stehe von alleine auf. Einen lauten Wecker habe ich.“ (sch2, I2F7)

Vier der jungen Erwachsenen⁴¹⁵ haben eine Entwicklung bestritten vom Wohnen im vollstationären Wohnheim zur Außenwohngruppe und dann zum Ambulant Betreuten Wohnen. In zwei Fällen ist der letzte Schritt noch nicht gänzlich abgeschlossen, jedoch in konkreter Planung. In einem Fall begann diese Entwicklung in einer Außenwohngruppe. Die Durchlässigkeit der Wohnformen ist ein konzeptionelles Element des Trägers der Wohneinrichtungen (s. Abschnitt 2.3.3.2). Festgestellt wurde, dass die Initiative zur Qualifizierung im Bereich Wohnen in drei von vier Fällen von Seiten des Trägers an die jungen Erwachsenen herangetragen wurde. Damit wurde das in der Konzeption angelegte Durchlässigkeits-Prinzip von Seiten des Trägers vorangetrieben:

„Und die Frau [Bezugserzieherin Wohnheim], [...] Ja, und auf alle Fälle die und viele haben vorgeschlagen, [...] ob ich das machen **würde** . in eine Außenwohngruppe ziehen.“ (sch6, I2F1)

⁴¹⁵ Sch1, 6, 10, 13

„F: Wer hat denn entschieden, dass ihr ausziehen könnt oder sollt?

S: Der [Name] war das, der Hausleiter von hier. Ich kann schon alles selber machen, Wäsche und Zimmer sauber halten, Küchendienst, Einkaufen. Ich kann schon selber mit dem Geld umgehen. Und der [Freund] kann das gleiche so wie ich auch. Weil wir beide sind richtig selbständig. Ich finde das gut. Das wollte ich eigentlich. Der [Gruppenleiter] hat mich den einen Tag angesprochen, wenn ich mal bereit wäre, hier weg zu ziehen. Ich und meiner.“ (sch1, I2F2)

Als ein Aspekt, der die Bewertung des biographischen Ereignisses ‚Auszug‘ beeinflusst, werden Selbstbestimmungsmöglichkeit bei der Entscheidung über Auszug generell und Bedingungen des Einzugs in den Aussagen der jungen Erwachsenen genannt. Bei vier jungen Erwachsenen lag eine familiäre Notwendigkeit zur Aufnahme in einer stationären Einrichtung durch Tod (sch1, 21), Krankheit (sch21), Umzug (sch10) und Auswanderung (sch6) der Hauptbetreuungspersonen in der Herkunftsfamilie vor. Derartige Gründe werden von Wacker et al. (Wacker et al. 1998, 110) als reaktive Gründe zur Aufnahme in eine Einrichtung bezeichnet. Trotz der familiären Notwendigkeit konnten in der Untersuchungsgruppe der vorliegenden Studie zwei junge Erwachsene bei der Auswahl der Wohnform bedingt mitentscheiden. Bei allen weiteren 10 jungen Erwachsenen wurde der Auszug aus dem Elternhaus aufgrund prospektiver Gründe gewählt. In den Aussagen der betreffenden jungen Erwachsenen wird deutlich, dass die Bewertung des biographischen Ereignisses ‚Auszug‘ bei einem selbstbestimmten Wechsel (sch9 und 12) positiver ist als bei einem fremdbestimmten Wechsel (sch6 und 21) und dass gewisse Mitbestimmungsmöglichkeiten bei reaktiven Gründen den Wechsel erleichtern (sch1 und 10). Hierzu werden jeweils zwei Ankerzitate genannt:

sch21 - fremdbestimmt „Ich wohne hier, weil mein Vater krank ist. Ich weiß nicht, was der hat. Der kippt so schnell um, der liegt im Bett. (F1)

F: *Wie hast du deinen ersten Tag in der Wohngruppe erlebt?*

Oh oh, schlimm. Ich wollte nach Hause. Ich habe jedes Mal Koffer gepackt. Ich wollte nach Hause. Ich habe immer Koffer gepackt. Ich wollte nach Hause ziehen, da habe ich Koffer gepackt. (F13)

F: *Hast du neue Wünsche die Zukunft?*

[...] Ich wünsche mir, wieder nach Hause zu ziehen.“ (F9)

sch6 - fremdbestimmt „Das fand ich traurig, als meine Eltern mich da abgeliefert haben. Da fand ich auch keine Ruhe, ich habe da geheult. [...] Eigentlich wollte ich das ja nicht, ich wollte ja nach [Name Land], aber Mama hat dann gesagt, wenn du umziehst hast du keine Arbeit, du hast nichts, was willst du machen, einfach rumhängen? Und Papa kann dich auch nicht immer helfen, das ist das. Auf dem Dach rumklettern habe ich auch immer keinen Bock. Wäre gerne mit.“ (F16)

sch10 – bedingt selbstbestimmt „F: *Wer hat denn damals entschieden, dass du ins [Name Einrichtung] ziehst?*

Meine Mutter und ich. Weil ich kam mit meinen Stiefvater damals nicht klar. [...] Und dann habe ich irgendwann meine Mutter gesagt, so, ich komme mit dem irgendwie nicht klar, [...] kann ich [...] ja ausziehen. Dann hat sie gesagt, okay, dann versuchen wir mal, eine Wohngruppe für dich zu kriegen. Dann hatten zwei angeguckt, [Einrichtung A] und [Einrichtung B] Haupthaus. Aber [Einrichtung B] Haupthaus, da wollte ich nicht hin, weil das in [Ortsname] ist. Und das kilometerweit weg ist und kein Ort ist, wo man mal eben hingehen kann. Dann kommt da alle Stunde ein Bus bis zum nächsten Ort.

F: *Wie war das dann im [Name Einrichtung]?*

Am Anfang war das schon in dem Sinne Scheiße. Mittlerweile hat man sich dran gewöhnt. Ich telefoniere nicht nur, ich habe auch einen Internet Stick und schreibe ihr dann abends mal eine Email.“ (F50)

sch1 – bedingt selbstbestimmt „[Nach dem Tod der Oma, bei der die junge Frau gelebt hat:] Ja. Erst wollte meine Mutter mich haben. Und das will ich aber nicht. Nee. Weil ich mit meiner Tante viel besser vertragen kann. Aber das ging nicht, weil die [...] dann eine bisschen größere Wohnung braucht. Weil meine Cousine ja ein großes Zimmer braucht .. Und dann war das meine Betreuerin für hierhin. (F1)

F: *Was war besonders schön in den letzten Jahren?*

Der Umzug hierhin war schön. Von dieser Seite und von unten habe ich viele Freunde gekriegt. Bei mir im alten Zuhause hatte ich gar keine.“ (F2)

sch9 - selbstbestimmt „F: Was war besonders schön in den letzten Jahren?

Das Einziehen. Endlich mal von zu Hause loslassen.

F: Oder warst du auch ein bisschen traurig?

Beides. Es brodelte in mir überall. Kaum war ich hier drin, da war's mir erst unheimlich. Und nach und nach habe ich mich vorgearbeitet.

F: Als ich von zu Hause ausgezogen bin, habe ich ein bisschen geheult (leise).

(Leise) Ich auch. Nein, hat die Mama überhaupt nicht gesehen. Es tut, weiß ich nicht, es brodeln immer noch.

F: Ist das Brodeln ein gutes Gefühl?

Also gemischt.

F: War die Entscheidung richtig, auszuziehen?

Ja.“ (F2)

sch12 – selbstbestimmt „Es hat sich sehr, sehr viel verändert. Ich bin nicht mehr so, wie ich früher mal war. Ich hab mich, ja, ... verändert. Ich wohne hier mit anderen Leuten, ... ich bin selbständig geworden. Ja, und das ist schön. Ich wohne nicht mehr in [Ort], ich wohne nicht mehr in meinem Elternhaus, bin hierhin gezogen. [...] Weil hier habe ich meine Freunde. Hier bin ich so ... in mein Element. Und zu Hause war ich nie in mein Element. Nein, da hat die Mama dann immer rumgeschrien oder der Papa. Die kommen nicht mehr zu Besuch. Ich auch nicht. Jetzt will ich etwas Abstand haben. Ich wohne hier seit September. Der Papa hat hier geholfen, dass ich hin ziehen konnte, alles fertig gemacht. Zu Hause gab's auch ein bisschen Knatsch. Dann habe ich gesagt, ich will ausziehen.“ (F1)

Die jungen Pärchen haben bezüglich ihrer Wohnsituation eine Entwicklung bestritten. Alle vier jungen Erwachsenen⁴¹⁶, die mit ihren Partnern zusammenleben, haben zunächst eigenständig gewohnt, in zwei Fällen in einer privaten Wohnung, in zwei Fällen in Einzelzimmern in Wohneinrichtungen. Dann haben sie die Initiative ergriffen und eine Änderung der Wohnsituation erfolgreich umgesetzt:

„F: Und wie kam das, dass ihr jetzt hier zusammen wohnt?

Ich habe zuerst alleine gewohnt. Da drüben (weist Richtung Einzelzimmer). Und [Partner] eine tiefer (weist Richtung untere Etage).

F: Ja und dann? Wen musste man den fragen, damit ihr zusammen wohnen könnt?

Das habe ich mir selber ausgedacht. Ich selber, das habe ich den [Partner] gefragt. Weil ich einen Freund haben möchte, weil an dem Tag war ich ja Single. Ich keinen Freund hatte. Er war unten und ich war in einem Einzelzimmer. An dem Tag habe ich ein Gespräch gehabt mit [Name]. Das ist der Hausleiter. [...] Dann haben wir die Betreuer gefragt, unsere Betreuer. Na jetzt hier jetzt [Gruppen Betreuer]. Weil ich immer keinen Freund hatte, da war ich ein bisschen .. traurig. Dann durften wir zusammen ziehen.“ (sch1, I2F4)

Ein weiteres junges Pärchen erhält von den jeweiligen Familien noch nicht die Erlaubnis, zusammen zu ziehen:

„F: Damals: In der Wohnung nur ich und meine Frau.

S: Ja, das klappt auch noch. Das ist immer noch mein Wunsch. Mit [Partnerin] würde ich das auf alle Fälle machen.

M: Beide Elternpaare sagen abwarten, erst mal sollen die lernen, alleine klar zu kommen. Die haben ja noch Zeit. Ihr hättet das beide wohl gerne was flotter, schneller gehabt. Die hätten das gerne überstürzt, aber die haben ja noch Zeit.“ (sch13+m, I2F6)

Für sieben der 14 jungen Erwachsenen, die aus dem Elternhaus ausgezogen sind, ist mit dem Wohnen in Außenwohngruppen oder kleineren gemeindenahen Wohneinrichtungen ein Lebensziel im Bereich Wohnen erreicht. Die andere Hälfte der jungen Erwachsenen formuliert weitere Lebensziele. Hier sind die jungen

⁴¹⁶ Sch1, 11, 24, 35

Erwachsenen, die in einer festen Partnerschaft leben, und junge Singel-Männer überrepräsentiert. Drei junge Männer, die z. B. in Einzelwohnungen im Ambulant Betreuten Wohnen und in einer Außenwohngruppe leben, verfolgen ihr Ziel, später eine Wohnung mit ihrer festen Partnerin bzw. Ehefrau zu bewohnen. Dieses Ziel verfolgt ebenso ein junger Mann, der bisher noch im Elternhaus lebt. Ein junges Paar steht kurz davor, aus einer Außenwohngruppe in eine ambulant betreute Wohnung zu ziehen. Ein weiteres junges Paar, das in einer kleineren Wohneinrichtung eine Paarwohnung bewohnt, äußert ebenfalls das Ziel, ambulant betreut zu wohnen. Dieser Wunsch wird bedingt durch den Wunsch nach Eigenständigkeit aber auch durch Störgeräusche im Haus sowie verpflichtende Haussitzungen der Wohngemeinschaft, an denen das Paar nicht teilnehmen möchte. Die Eltern des jungen Mannes des Paares können diesen Wunsch nicht nachvollziehen und versuchen die Vorteile der aktuellen Wohnsituation hervorzuheben. Deutlich wird in diesem Zitat auch, dass Eltern nicht mehr die alleinigen Berater der jungen Erwachsenen sind. Sie beraten sich ebenso mit ihren Betreuern in den Wohneinrichtungen. Aufgrund der Aussagekraft dieses Zitates wird dieser Interviewausschnitt in voller Länge wiedergegeben:

„M⁴¹⁷: Ja, die wollen ja irgendwann draußen eine richtige Wohnung haben, die beiden (zeigt auf Sohn und Partnerin). Ja. Und da habe ich schon .. daraufhin habe ich gesagt, äh, wenn du so weit weg ziehst, dann kannst du nicht am Telefon sagen, Mama, komm mal eben vorbei. Ne, wir werden ja auch älter. Dann musst du sehen, wie du fertig wirst. [...]

F: *Warum möchtet ihr das gerne?*

S: Äh, ..

M: Hier ist äh ... äh, hier haben sie immer jemanden, den sie ansprechen können, wenn was ist. Wenn sie draußen sind .. wer weiß, was für Nachbarn die kriegen.

P: Das haben wir auch schon gehört von [Betreuer in der WG].

M: Was für Nachbarn die kriegen, wie gehässig die sind, ne. ... Es gibt ja schon Leute, die ganz normal sind, und verkrachen sich im Haus. Und ihr habt eine Behinderung. Ihr werdet dann sowas von Scheiße behandelt. Verstehst du? Oder ausgenutzt. Ihr habt hier so 'ne schöne Wohnung. Einer wäre froh, wenn er so 'ne schöne Wohnung hätte. [...]

M: Du brauchst die Leute nicht rein lassen. Ihr habt eine Türe, die ihr zumachen könnt. Nee, die brauchen hier keinen rein lassen.

S: Aber versetze dich jetzt mal in unsere Lage.

F: *Ok, ich höre zu.*

S: Wenn du jetzt hier wohnst. Dann hörst du die Türen knallen. Die äh, be .. Dann hörst du die Leute und Musik laut ist hier.

M: Meinst du, wenn du woanders bist, ist das anders?

S: Und diese Hausversammlung musst du mitmachen, das ist das Problem. Ja, die pisst mich voll an.

V: Das kann nur schlechter werden, wenn du hier ausziehst. Glaub mir das.

F: *Wie oft ist denn die Hausversammlung?*

S: Uff, ähm, einmal im Monat. Über Probleme. Aber ich habe keine Probleme. Wir sitzen ja stundenlang da. Ich will da nicht sitzen.

V: Dann sagst du: Wir haben keine Probleme und stehst auf.

F: *Müsst ihr daran teilnehmen?*

S: Ja wir **müssen** (abfällig). Alle beide. Wir müssen. Wir wollen nicht, aber wir müssen.

[...]

F: *Also ihr habt den Wunsch, auszuziehen. Aber Mama und Papa sagen, es ist besser hier. Was sagt deine Mutter dazu, [Partnerin]?*

P: Ja, die sagt auch lieber, ich soll hier wohnen. Aber .. wir müssen ja, wir haben mit dem [Betreuer] nochmal ein Gespräch. Nächstes Jahr. Wir sollen, oder .. Es kommen ja immer montags die Betreuer zu uns hoch. Und darüber sprechen. Und wir müssen jetzt, wenn wir Montag haben, vier Tage nicht mehr runter gehen zu den Betreuer. Sondern warten bis nächste Woche Montag. Zum Beispiel. Das müssen wir noch weiter lernen, wenn wir **ausziehen wollen**. Verstehen Sie? [Betreuer] hat gesagt, einmal in der Woche.

⁴¹⁷ M steht für Mutter, V für Vater, S für ehemaligen Schüler, P für Partnerin sowie F für Fragen der Interviewerin.

[...]

V: Wir wollen doch nur damit sagen, dass es hier besser ist, als irgendwo anders. Ja.

S: Ja, meine Meinung ist, ich will hier ausziehen.

[...]

V: [Sohn], ich weiß doch, wie du gestrickt bist. Wenn dich einer von den neuen Nachbarn. Wenn du irgendwo wohnst, der pisst dich an, dann rennst du doch weg und fängst an zu heulen.

S: Ich renne nicht weg. Ich heule nicht mehr. Ich ... Papa. Ich habe schon viel gelernt, in meinem ganzen Leben lang. Das musst du mal sehen.

[...]

F: *Wie viele Jahre wohnt ihr denn jetzt hier, ihr beide zusammen?*

V: Drei Jahre wohnen die zusammen. Seit 2006 ist [Sohn] hier. Und 2008 sind die zusammen gezogen.

S: Und drei Jahre verlobt, ne. Oder drei. Genau.

[...]

M: Und dieses Haus ist vom Integrationsmodell. Die haben ihre Hausmeister, die reparieren alles, wenn tapeziert werden muss, ne, dann kommt der Hausmeister mit Helfer und tapezieren die Wohnung. Oder wenn irgendwie was ist, dann kommt der Hausmeister und macht das. Das ist ein Hausmeister, der hat vielleicht sechs oder zehn Häuser, aber wenn was ist, dann kommt der.

[...]

P: Aber das ist unser Wunsch, immer noch.“ (sch35+e, I2F6)

Damit hat knapp ein Drittel der Untersuchungsgruppe das Ziel des selbständigen Wohnens mit einem Ziel aus dem Lebensbereich Partnerschaft kombiniert. Es gibt Hinweise darauf, dass eine feste Partnerschaft den Wunsch nach einer eigenständigen Wohnform unterstützt. Alle Pärchen haben sich mit dem Thema Heirat und Kinderwunsch beschäftigt. Dieses Thema wird im Lebensbereich Partnerschaft/Sexualität ausführlich behandelt. An dieser Stelle ist jedoch zu bemerken, dass zwei Paare den Umzug in eine ambulant betreute Wohnung als Voraussetzung ansehen, eine Heirat und einen Kinderwunsch überhaupt erst umzusetzen zu können: „Erst ausziehen und danach will ich heiraten. Und dann ein Baby. Ja, das soll sein.“ (sch1, I2F9) Die wechselseitige Bedingtheit persönlicher Zukunftsziele in den unterschiedlichen Lebensbereichen wird damit deutlich. Das Ankerbeispiel lautet:

„Wenn ich hier nächstes Jahr wegziehe. [...] Dann wollen wir heiraten, aber nicht hier. .. Hm, in der eigenen Wohnung vielleicht. Ich will noch ein bisschen warten, ist ja noch **früh**. Erst wenn ich eine eigene Wohnung hätte, dann möchte ich heiraten, ja. Und dann auch Kinder. [...] Wenn wir Kinder haben, möchte ich schon haben. Der [Partner] will das auch.“ (sch1, I2F6)

Sieben von 12 ehemaligen Schülerinnen und Schüler⁴¹⁸ haben sich gemeinsam mit ihren Eltern nicht für eine vollstationäre Einrichtung entschieden, sondern direkt eine Außenwohngruppe oder eine dieser Wohnform vergleichbare kleinere gemeindenahe Einrichtung für ihren Auszug aus dem Elternhaus gewählt. Die Suche nach einer geeigneten Einrichtung gestaltete sich beschwerlich. Es wird von langen Wartezeiten berichtet. In drei Fällen konnte eine geeignete Wohneinrichtung erst durch eine intensive Elterninitiative umgesetzt werden: „Hier im [Ortsname] Süden gab's ja nichts. Da mussten wir halt aktiv werden.“ (E3, I2F1) Damit wird deutlich, dass kleinere gemeindenahe Wohnformen stark nachgefragt sind, das diesbezügliche Angebot mangelhaft ist und dass die Unterstützung der Eltern für die Umsetzung einer angemessenen Wohneinrichtung maßgeblich ist.

Für die Entscheidung wurden vielfältige Gründe genannt. Eine Strukturierung der Gründe konnte durch die Einteilung in äußere und innere Bedingungen der Einrichtung mit den Unterkategorien für äußere Bedingungen wie Qualität der Einrichtung bezüglich Lage (Infrastruktur, Wohnortnähe), Größe, Möglichkeit zur Privatsphäre, Ausstattung, und Klientel sowie für innere Bedingungen wie Qualität der Betreuung, Geborgen-

⁴¹⁸ Sch1, 9, 12, 13, 29, 31, 35

heit, Selbstbestimmung und Freundschaften gelingen. Die Kategorien wurden durch die Äußerungen der Eltern zum ersten Erhebungszeitpunkt gebildet (s. Abschnitt 3.3.1.2.2.3). Deutlich wurde, dass die Unterkategorien sowohl durch Äußerungen der jungen Erwachsenen als auch von Äußerungen ihrer Eltern bedient werden. Es ergab sich eine leichte Schwerpunktsetzung bei den Eltern bezüglich der Kategorien Lage, Ausstattung und Größe sowie Qualität der Betreuung und bei den jungen Erwachsenen in den Kategorien Freundschaften und Möglichkeiten zur Privatsphäre (s. Tabelle 38). Eltern legen Wert darauf, dass die Wohneinrichtungen nicht auffallen und in die Wohngegend integriert sind (s. Ankerbeispiel Tabelle). Zudem wird die Wohnortnähe mit der Möglichkeit gegenseitiger Besuche hervorgehoben. Den jungen Erwachsenen ist bei der Lage der Wohneinrichtung wichtig, dass hinreichend infrastrukturelle Möglichkeiten für Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten vorhanden sind. Im Rahmen der Privatsphäre ist neben einem Einzelzimmer die Ausstattung mit einem eigenen Sanitärbereich erwünscht. Bis auf eine Bewohnerin in einer vollstationären Einrichtung, die ein Doppelzimmer bewohnt, stehen allen jungen Erwachsenen in den Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe Einzelzimmer zur Verfügung. Ebenso hat die Mehrzahl der jungen Erwachsenen Zugang zu einem eigenen Sanitärbereich oder einem Sanitärbereich, der maximal mit einer weiteren Person geteilt werden muss. Dies wird ausgesprochen positiv erlebt: „Ich habe mein eigenes Badezimmer.“ (sch9, I2F21) oder „Ein eigenes Bad finde ich also sehr wichtig für die jungen Leute.“ (E3, I2F5) Andere räumliche Bedingungen werden als negativ erlebt:

„Das mit dem Badezimmer ist doof. Wir teilen das selber. Der [Mitbewohner], [Partner] und ich teilen das. Und wir streiten auch immer ab und zu mal, wenn man ins Badezimmer . wer dann zuerst. Deswegen müssen wir absprechen, wer dann im Badezimmer dran ist. Deswegen haben wir eine **Liste**. Die hole ich mal ganz kurz.“ (sch1, I2F1)

Darüber hinaus genannt wird die Ausstattung mit einer „Teeküche“ (E22, I2F18), um einen Imbiss im privaten Bereich einnehmen zu können. Die jungen Erwachsenen schätzen die Möglichkeit, das Zimmer nach dem individuellen Farb- und Einrichtungsgeschmack einzurichten, wie „S: Ich habe eine Küche komplett in rot.“ (sch13+m, I2F9 sowie Ankerbeispiel in der Tabelle) Als neue Statussymbole für das Erwachsensein in Bezug auf Wohnen wurden der „eigene Wohnungsschlüssel“ (sch9, I2F1 sowie 29, 35) sowie eine „Klingel“ (sch9, I2F1) am Appartement innerhalb der Wohneinrichtung genannt. Zudem genannt werden die Barrierefreiheit (sch29+m) der Einrichtung, Größe und Gruppenzusammensetzung. Dabei begrüßen die jungen Erwachsenen als auch ihre Eltern eine Altershomogenität der Bewohnerinnen und Bewohner.

Tabelle 38: Entscheidungsgründe junger Erwachsener und ihrer Eltern für Wohneinrichtungen

Kategorie	Ankerbeispiel
Äußere Bedingungen der Einrichtung (20)*, davon:	
<i>Privatsphäre</i> (6sch, 3E) ⁴¹⁹	„Und ich habe einen eigenen Schlüssel und eine Klingel. Die müssen klingeln, wer mich besuchen will.“ (sch9, I2F1) „Das ist gut ausziehen. Wenn man ein eigenes Zimmer hat.“ (sch31, I2F54) „Ich habe mein eigenes Badezimmer.“ (sch9, I2F21) „Teeküche“ (E22, I2F18) „S: Ich finde meine eigene Wohnung ganz toll. [...] Ich habe mir die Farben in meiner Wohnung selbst ausgesucht: lila und pink.“ (sch29+m, I2F1)
<i>Ausstattung</i> (4E)	„M: ein Neubau“ (sch35+e, I2F1; sowie E3, E22) „M: Abends muss sie ja den Rollator nehmen, [...] Deshalb ist die Wohnung von [Tochter] ja auch größer, die ist ja für einen Rollstuhlfahrer.“ (sch29+m, I2F1)
<i>Lage</i> (1sch, 2E)	„M: Und es ist einfach ein normales Haus mitten in einer normalen Wohngegend.“ (sch35+e, I2F1) „da wollte ich nicht hin, weil das in [Ortsname] ist. Und das kilometerweit weg ist und kein Ort ist, wo man mal eben hingehen kann. Dann kommt da alle Stunde ein Bus bis zum nächsten Ort.“ (sch10, I2F50) „M: Ein gegenseitiges Besuchen mit uns noch machbar ist.“ (E3, I2F5)
<i>Größe</i> (2E)	„M: Das wollte ich nie. [...] V: Das hat so irgendwas an sich da. Von früher wahrscheinlich. Ja, das hat man immer noch vor Augen, wie die früher da gehaust haben in ihren riesen Schlafsälen da, nee, das war nichts.“ (sch35+e, I2F1; sowie E3)
<i>Klientel</i> (1sch, 1E)	„Ist schöner hier mit gleich altrige Leute zu wohnen.“ (sch12, I2F38; sowie sch35+m)
Innere Bedingungen der Einrichtung (11), davon:	
<i>Qualität der Betreuung</i> (5E)	„M: Und das ist Betreutes Wohnen, Tag und Nacht. [...] Ich würde sagen, wenn mal was sein sollte, ist immer einer da.“ (sch35+e, I2F1; sowie E3, sch13+m, sch29+m, E22)
<i>Selbstbestimmung</i> (2E)	„Und dann haben die uns den Kühlschrank gezeigt und wir haben da Bier drin entdeckt. Und dann wurde mir klar, dass die hier das auch selbst entscheiden dürfen, und das finde ich gut.“ (E17, I2F15) „M: Du brauchst die Leute nicht rein lassen. Ihr habt eine Türe, die ihr zumachen könnt. Nee, die brauchen hier keinen rein lassen. (sch35+e, I2F6)
<i>Freundschaften</i> (3sch, 1E)	„[Name] hat mich gefragt, ob ich Lust hätte, mit ihr mit zu wohnen. Meine Freundin. Ich habe die [Name] hier getroffen. Ich bin mit meiner Mutter hier hergefahren und habe die [Name] kennen gelernt, und [Name] hat gesagt, ‚hier ist noch ein Zimmer frei, komm doch hier hin‘.“ (sch12, I2F1 sowie sch1, 9) „M: Und das wollten die jungen Leute nicht. Die wollten als Gruppe zusammen bleiben. Alle von hier.“ (sch35+e, I2F1)

* Die Zahl in den Klammern ist die Anzahl der Nennungen, sch = ehemalige Schüler/innen, E = Eltern

Die Selbständigkeit ist beim Umgang mit Geld ist bei den jungen Erwachsenen wenig ausgeprägt. Für junge Erwachsene, die noch im Elternhaus leben, wurden keine Hinweise auf ein Lern- oder Entwicklungsziel in diesem Bereich gefunden. Die jungen Erwachsenen dürfen ihr „Arbeitsgeld“ (sch16+m, I2F45) in der Regel frei für den Lebensbereich Freizeit verwenden (6 von 9)⁴²⁰. In anderen Fällen wird die Verfügung über das eigene Einkommen von den Eltern gesteuert:

⁴¹⁹ Sch1, sch9, sch12, sch29+m, sch35+e, sch31, E3, E22

⁴²⁰ Sch16, 17, 19, 27, 30

„F: *Verdienst du Geld?*

Ja, 10 Euro oder so.

F: *Was kaufst du dir dafür?*

Einkaufen oder Flohmarkt, mein Papa gibt mir das dann immer.“ (sch8, I2F6)

Die finanziellen Angelegenheiten werden weiterhin von Eltern, den Betreuern in den Wohneinrichtungen und gesetzlichen Betreuern übernommen, auch wenn die jungen Erwachsenen schon in selbständigen Wohnformen leben (13 von 14)⁴²¹:

„Die Wohnung, das macht die Stadt. Hälfte Stadt, Hälfte müssen wir bezahlen. Meine Wohnung ist gut.

F: *Wie viel musst du für die Hälfte bezahlen?*

Weiß ich nicht, macht alles Mama.“ (sch24, I2F13)

„S: Aber streng ist der [gesetzliche Betreuer] nicht, aber er hat die Macht über mich, wenn es um 's Geld geht. Das heißt der regelt alles für mich, was mit Geld zu tun hat.“ (sch5+o, I2F7)

Oftmals ist über die Betreuung geregelt, dass die Eltern als Betreuer oder gesetzliche Betreuer die finanziellen Angelegenheiten regeln. Die Umsetzung wird dann üblicherweise so gehandhabt, dass den jungen Erwachsenen ein Haushalts- oder Taschengeld von den Eltern oder gesetzlichen Betreuern zugeteilt wird, mit dem diese selbständig haushalten müssen. Es ist nicht erkennbar, dass die jungen Erwachsenen in die Budgetierung des Taschengeldes involviert sind. Auch ist nicht erkennbar, dass diese bei der Entscheidung über die terminliche Ausgabe des Taschengeldbudgets eingebunden sind (monatlich, wöchentlich, täglich). Zu beobachten ist ein unterschiedlich ausgeprägtes Bestreben, die jungen Menschen an die Verantwortungsübernahme für ihre finanziellen Angelegenheiten zu beteiligen. Nur in wenigen Fällen wird von intensiven Lernzielen im Bereich Umgang mit Geld berichtet. Eine Familie hat nach einer missglückten freien Verfügung über das Haushalts- und Taschengeld mit einer Bankkarte wieder zu einer Haushaltskasse in bar gewechselt:

„M: War anfangs ein Problem, wie er die Freundin kennen gelernt hatte. Die wollte immer so gerne Geschenke haben und Kleider haben (lacht). Da hatte er noch eine eigene Karte, wo er Geld abheben konnte. Und dann hat er den Überblick verloren, den hat er ja gar nicht. Und dann war plötzlich kein Geld mehr auf dem Konto, ne. Und da haben wir gesagt, nee, dann üben wir das erst mal. Und jetzt teile ich ihm das ein. Nein, also das macht er prima. Wenn jemand sagt, ‚gib mir mal‘, dann sagst du vorher auch ‚hier‘ ne. Du kannst auch ‚nein‘ sagen mittlerweile, ne. Soo, eigentlich ist das ganz gut.

S: Ja, anfangs wollte die dann immer Klamotten mit mir einkaufen. Aber jetzt machen wir das nicht mehr. Mittlerweile will sie auch gar nichts mehr haben. Nur zu Weihnachten und zum Geburtstag, dann ist das aber okay.

M: Ja, das war ein Lernprozess und ein rigoroser Prozess anfangs, (lacht) ne. Von uns. Er war ja da auch nicht unhöflich und schenkt ja gerne. Aber das hast du jetzt gut im Griff. Du gibst's dein Geld jetzt nicht mehr so weg, ne.

S: Nee.

M: Er hat jetzt bei sich eine Haushaltskasse. Da haben beide Betreuer einen Schlüssel zu, dann gehen die gemeinsam einkaufen, und dann wird abgerechnet. Die Geldkarten haben wir dann gemeinsam entschieden, wieder zurück zu nehmen. Das Recht habe ich auch laut . Beschluss ne vom Amtsgericht über die Finanzen, weil er gar nicht rechnen kann. Über die finanziellen Dinge zu entscheiden.

F: *Wie findest du das denn, [Name ehemaliger Schüler]?*

S: Das ist für mich okay, wenn sie die Karte hat. Für mich ist das okay.“ (sch13+m, I2F6)

Etwas häufiger versuchen Institutionen und gesetzliche Betreuer, eine transparente Finanzübersicht gemeinsam mit den jungen Erwachsenen zu erreichen:

⁴²¹ Sch1, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 21, 24, 29, 31, 35, 39

„[...] die Betreuerin [...] hat das gemacht. [...] Die betreut mich immer weiter. Die guckt mal ab und zu wenn ich mal Probleme habe, die guckt jedes Mal in mein Konto. 15, manchmal ist das ein bisschen mehr. Ende des Monats kriegen wir Geld.

F: Weißt du, wie viel du verdienst?

Weiß ich nicht mehr. Aber ich habe 15. Da hole ich ab und zu mal immer 10 oder 5 ab. Wenn es dann Ende des Monats war, dann hole ich weniger Geld.

F: Wo holst du denn dein Geld?

Von der Sparkasse. Weil ich ein eigenes Konto habe. Aus dem Automat. Das ist mein Taschengeld. Einkaufen für die Gruppe, das Geld kriegen wir vom Betreuer hier. Klamotten einkaufen auch. Ich habe doch das Buch gekriegt. Da steht das im Buch von mir. Und da steht dann Kleidungsgeld drauf. Aber leiderweise brauche ich kein Kleidungsgeld mehr. Weil ich ja noch genug Anzihsachen im Schrank hab. Ich brauche auch keine neuen Schuhe mehr.“ (sch1, I2F4)

Auch wenn das Erlernen einer Übersicht über eigene Finanzen anspruchsvoll ist, so sollte dies für eine Erhöhung der Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Teilhabe angestrebt werden.

Als hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Wohnen lassen sich die folgenden Aspekte aus den Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler identifizieren.

Junge Erwachsene äußern die Angst vor einer ungewissen Situation in einer Wohngruppe als Grund, nicht ausziehen zu wollen (Zitat A). Ebenso erklären sie, dass sie sich in ihrer Herkunftsfamilie ausgesprochen wohl fühlen (Zitat B und C):

(A) „Eine Wohnung, da muss aber einer gucken kommen. Alleine so ganz nicht.

F: Die Frau [Name] hat deine Mutter gefragt, ob du auch in die Wohngruppe einziehen möchtest, aber du möchtest wohl noch nicht?

Das stimmt. Nee, das will ich nicht.

F: Warum nicht?

Wenn dann eine Betreuerin kommt, wenn ich zur Arbeit gehe und dann wieder komme. Wenn ich von der Arbeit komme, müsste die wieder da sein. Wenn ich irgendwo hingehge, müsste die dann mitgehen und so. Ja, das schon. Ja, ganz alleine würde ich das auch nicht machen.“ (sch30, I2F6)

(B) „S: Das ist so uhh. Das ist, weil wir uns alle hier so lieb haben und verstehen. Das ist so Mama, Papa sondern so Freu. Freunde und einfach alles zusammen. Dass die da sind, dass die für mich da sind, mein Vater, meine Schwester, meine Mutter, und das wir alles zusammen machen und hingehen.“ (sch16+m, I2F6)

(C) „M: Ich hätte das auch nicht gedacht, dass sich das Gefühl so ändert. Aber er kann hier gerne weiter wohnen. Das Haus ist sonst viel zu groß. Ich habe schon gesagt, sonst ziehen wir aus und das hier wird eine WG für Behinderte (lacht). Nein, ehrlich, warum nicht. Was mal wird, wenn [Geschwistersohn] weg ist. [...] Das Leben ist so kurz. Die haben mir immer gesagt, [Sohn] lebt nicht lange. Da bin ich doch über jeden Tag glücklich. Das ist mir wichtig, dass es ihm gut geht. Als [Sohn] klein war, habe ich gedacht, er geht so mit 20. Als [Sohn] 20 war, habe ich gesagt, mit 30. Jetzt ist er 30 und jetzt sage ich, er kann, wenn er will, aber er muss nicht (lacht). Wir sind hier alle so glücklich“ (sch17+e, I2F1)

Einigen jungen Erwachsenen fehlen in Einzelfällen notwendige Hilfestellungen im ambulant betreuten Haushalten, beispielsweise bei Notfällen (Zitat A), bei Reparaturarbeiten an der Wohnungseinrichtung (Zitate A und B) oder beim Umgang mit Nachbarn (Zitat C):

(A) „M: [...] im BeWo⁴²² hast du dich auch hängen lassen, weil das alles fürchterlich war.

S: Ich hatte keine Lust dazu da.

M: Und die Betreuer haben da auch keinen Deut drauf geachtet.

S: Das war denen sowas von egal.

M: Ob die Jalousien aus den Angeln hängt, um aaaalles musste ich mich kümmern. Um aaaalles. Ich

⁴²² BeWo bedeutet Ambulant Betreutes Wohnen

habe mich immer gefragt, warum hat er Betreuung.

M: Ja, da haben die gar nicht drauf geachtet. In [BeWo]. Hier klappt das wunderbar, klappt klasse. Aber da hat sich **kein** Mensch drum gekümmert. [...] Aber wenn da die Heizung ausgefallen ist, wer hat dann wieder angerufen? Ich. .. Oft waren die gar nicht zu erreichen. Ne, einmal abends spät, war er am Bluten, er hatte sich geschnitten. War er stark am Bluten, die Notrufnummer war nicht zu erreichen. Ne, draußen war es heiß und schwül. Da sind wir mitten in der Nacht noch nach [BeWo] raus, um ihn zu verbinden, ne. Und ihn zu holen. Das sind alles Dinge, die eine Katastrophe waren. .. Ne.“ (sch13+m, I2F1F6)

- (B) „O: [...] Aber da ist alles kaputt, die Dusche ist kaputt. Nee, da muss er Miete bezahlen, das ist aber so eine Bruchbude. Da sind tausend Löcher in den Wänden. Die sah am Anfang aus wie ein Schlachtfeld.

S: Ich habe die Wohnung mir nicht selber gesucht. Wir haben einen Termin gemacht, also mein Opa und ich, als er noch gelebt hatte, mit jemanden vom [Name Träger] [...]. Ja, die sah anfangs aus wie ein Schlachtfeld. Die sieht immer noch total pflegebedürftig aus.

F: Fühlst du dich denn wohl in deiner Wohnung?

S: Nein, ich fühle mich nicht wohl und das habe ich auch schon meinem gesetzlichen Betreuer gesagt. Die Löcher müssen zu gemacht werden, und die kaputten Ecken müssen repariert werden. Und vor allem muss da auch gestrichen werden, und ich habe ja keinen, der für mich da streicht.

[...]

F: Und wie soll es jetzt weitergehen?

S: Und dann fragte mich mein gesetzlicher Betreuer, ob ich umziehen möchte. Ich hab gesagt, Ja, ich möchte. Ich hab . ich habe jetzt auch noch keinen Plan, wohin. Und dann hat er gesagt, dass er das mit mir erst mal so dabei belassen, wie es ist. Und und das er mit mir auch mal gucken möchte, nach einer anderen Wohnung.

O: Die muss ja nicht groß sein. Die Wohnung ist eigentlich passend für ihn. Ein Schlafzimmer, ein Wohnzimmer, eine Dusche.

S: Jetzt ist der Stiel noch abgebrochen von der Dusche am Wasserkran, nee.

O: Macht keiner was, macht keiner was.

S: Niemand macht da was.

O: Er kann sich nicht duschen, da spritzt alles nass. Weil nee

S: Da spritzt das Wasser raus aus der Dusche.

O: [...] Ich meine, das ist doch kein Zustand.

S: Den Betreuer habe ich jetzt informiert. Der hat das auch gesehen, der [Name]. Und der gesetzliche Betreuer weiß das auch schon. Der hat gesagt, dass er sich da drum kümmern will und meine Hausvermieter anrufen möchte.

F: Ja, bei so kleinen Reparaturen brauchst du dann auch noch mal Hilfe.

O: Er braucht Hilfe, er braucht Hilfe.“ (sch5+0, I2F6)

- (C) „Ich wohne jetzt selbständig. Aber es gibt eine Person, die neben mir wohnt, die ist furchtbar. Meine Nachbarin [Name]. [...] Ja, ähm, ja und jetzt meine Nachbarin, die .. sammelt Müll. Und dann legt sie den vor ihrer Tür und meiner Tür ab, und dann lässt sie den da liegen, und wenn die wieder Müll hat, dann sammelt die den wieder, und legt sie den dann wieder vor der Tür ab.

[...]

F: Hast du das ihr denn mal gesagt?

S: Ich habe ihr gesagt, ‚[Name], der Müll muss weggebracht werden‘. Da sagt sie, ich weiß es und würde es auch machen. Aber dann, wenn ich von der Arbeit nach Hause kommen sehe ich immer wieder Mülltüten vor ihrer Tür.“ (sch5+0, I2F1F6)

Die Suche nach einer passenden Einrichtung gestaltete sich anspruchsvoll. In der vorliegenden Untersuchungsgruppe kam eine wohnortnahe Wohneinrichtung erst durch eine Elterninitiative zustande. Die Arbeit an der Umsetzung hat insgesamt einen Zeitraum von mehr als 10 Jahren eingenommen. Eine Mutter berichtet von dem Vorteil, dass sie diese 10 Jahre dazu nutzen konnte, ihr erwachsenes Kind auf den Auszug aus dem Elternhaus vorzubereiten: „M: Ich meine, wir hatten 10 Jahre, um unsere Kinder darauf vorzubereiten (lacht).“ (E22, I2F6) Darüberhinaus berichten die jungen Erwachsenen und ihre Eltern von langen Wartezeiten für einen Platz in der gewünschten Wohneinrichtung oder von langen Wartezeiten bei der Umsetzung von Bauvorhaben für Wohneinrichtungen. Die Ankerbeispiele lauten:

„Und dann hat das gedauert! Und dann sind immer mehr abgesprungen. Und dann blieben im Prinzip nur zwei oder drei Leute übrig, und es wurde nichts. Das hätte ja schon längst passieren können.“ (sch16+m, I2F6)

„[...] ich habe ja den [Sohn] ursprünglich . im [Name Träger] zum Wohnen angemeldet. Und habe dann alle paar Wochen . einmal im Monat habe ich dann da angerufen, in der KoKoBe und habe gefragt. Und das ganze zog sich ja über vier Jahre hin.“ (E21, I2F1)

Vereinzelt berichten junge Erwachsene, dass die Umstellung vom Leben im Elternhaus zum Leben in der Wohngruppe nicht unmittelbar die erhoffte Erhöhung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten mit sich brachte (Zitat A). Eine andere Familie berichtet, dass sich eine Gruppe von jungen Erwachsenen, die für eine Wohngruppe vorgesehen waren, nicht in einzelne Wohngruppen unterbringen lassen wollten (Zitat B):

(A) „Die erste Zeit in der Wohngruppe war auch schwierig von zu Hause weg zu sein. Früher Zuhause konnte man dieses und jenes noch machen. Und dann ab abends, und dann äh . dieses Umgewöhnen. Was man in der Gruppe nicht machen konnte, konnte man früher Zuhause machen. Ach, zum Beispiel noch abends bis weiß Gott nicht draußen zu wesen sein, ohne irgendwie abzumelden und so. Da musste man sich immer abmelden und so und anmelden, wenn man wieder da ist und so. Früher habe ich mir auch Zuhause ab einer bestimmten Uhrzeit was zu essen gemacht, weil ich dann reinkam und dann dieses . diese Regelung und dann, wo ich dann da gesagt habe, ich möchte mir noch was zu essen machen, und dann dieses . wurde gesagt, es gibt Regeln. Mit den Regeln kam ich da noch nicht klar.“ (sch10, I2F24)

(B) „M: Wir hatten den [Mitbewohner] mit Mutter kennen gelernt, da bei [Name Träger] im Büro. Und die suchten noch einen Jungen, der da reingeht in die Gruppe mit. Und dann sollte der [Sohn] sich mal vorstellen. Erst waren wir eingeladen und sollten was von [Sohn] erzählen. Dann war [Sohn] eingeladen und sollte sich mit den Bewohnern treffen. Die Jugendlichen wurden gefragt und dann wurde er angenommen in dieser Gruppe. Nee. Die haben sich dann regelmäßig getroffen, mal zum Grillen. Dann sind wir von [Name Träger] zum Integrationsmodell gewechselt. Die von [Name Träger], wie gesagt, die hatten ihre Häuser und wollten die dann einzeln da unterbringen. Und das wollten die jungen Leute nicht. Die wollten als Gruppe zusammen bleiben. Alle von hier.“ (sch35+e, I2F1)

Das Merkmal Migration ist ähnlich wie bei der Interpretation der Ergebnisse im Lebensbereich Arbeit nicht eindeutig zu fassen. Auffällig viele junge Erwachsene mit Migrationshintergrund konnten ihre Zukunftsziele im Bereich Wohnen nicht erreichen (4 von 5). Gleichzeitig hat ein junger Mann mit Migrationshintergrund das Ziel einer eigenen Wohnung gemeinsam mit seiner Ehefrau durch die Organisation der Familie erreichen können.

Ergänzende Aspekte für den Bereich Wohnen durch die Eltern

In diesem Abschnitt werden zusätzliche Aspekte ausgewertet, welche ausschließlich von Eltern genannt werden. Diese betreffen Elternängste bezüglich einer Unterbringung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe, die Bedingungen der Betreuung von schwerstbehinderten Kindern, wie beispielsweise die beschwerliche Pflege, Entlastung durch Ergänzungspflege sowie die finanzielle Situation nach Auszug des pflegebedürftigen erwachsenen Kindes.

Betrachten wir die von den Eltern zum Zeitpunkt 1 genannten Ängste bezüglich einer Unterbringung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe, so äußern diese beginnend mit den häufigsten Nennungen: seelisches Unglück des erwachsenen Kindes, fehlende Hygiene, sexueller Missbrauch, keine Beschäftigung, Ruhigstellung durch Medikamente, nicht korrekte finanzielle Abrechnungen, Ausnutzen durch Mitbewohner und schlechte Betreuung (s. Abbildung 26). Aus diesem Spektrum werden auch zum zweiten Zeitpunkt Gründe von Eltern vorgebracht, die einen Umzug ihres erwachsenen Kindes bisher nicht umgesetzt haben. Die befragten Eltern befürchten, dass ihr Kind in einer Wohneinrichtung der Behindertenhilfe keine ange-

messene Betreuung und Zuwendung erhält (Zitat A). Insbesondere befürchten Eltern eine fehlende Hygiene in Einrichtungen, wobei sowohl räumliche als auch persönliche Hygiene gemeint ist (Zitate A und B). Die Ankerbeispiele lauten:

- (A) „M: Nur hmm . was mich . wirklich dann . das ist nur eine Betreuung da auch für die Nacht auch vor allen Dingen. Und da sind mehrere Kinder, die so schwer behindert sind. [...] Und für die nur eine Betreuung. Weil, **das** macht mich fertig. Also das Kind, sie schläft meistens durch, [...] Aber dann muss man die Windel wechseln, die Zähne putzen dann abwaschen überall morgens, dann anziehen, Haare kämmen, denke ich, wie kann **eine** Person nachher drei so fer. drei so behinderte Kinder fertig kriegen so. Das geht gar nicht. Da mache ich mir schon Gedanken, weil das wird nicht funktionieren. [...] Doch, doch sie ist gerne unter Leute. Dann meinte ich, sie würde sich schon in einer Wohngruppe wohlfühlen. Sicher, vielleicht zwischendurch sie ist dann mal ein bisschen . traurig oder so, vermisst sie uns. Nur, wissen Sie, meine Sorge, dass einzige, das ist immer so, ich weiß, was die [Tochter] braucht, wie sie wird betreut von uns und dann alles . stimmt und und ist gut. Und da manchmal denke ich vielleicht wird sie so vernachlässigt oder sieht dann so schmutzig aus oder weiß ich, stinkig oder weiß ich, ne.“ (E13, I2F6)
- (B) „M: Ja, dass das gut läuft. [...] Ja und die Hygiene. Nicht so sehr in der Küche, aber bei der persönlichen Hygiene. [...] und da denke ich dann, ach, ob das da so laufen würde. Wie man das dann halt selber auch macht. [...] Ja gut, aber da könnte man ja ein Auge drauf haben. Wenn man da dann irgendwo ein Zimmer hat, dann kann man ja putzen helfen. Doch ja, ich weiß ja selber, wo dann seine Ecken sind, wo es dann nicht so läuft. Aber, gut, da denke ich auch, er gibt sich ja Mühe, auch so mit der Toilette, oder wenn er duscht. Das ist dann nicht so ganz perfekt, das muss ich dann selber machen. Also, da kann man nicht erwarten, dass er da perfekt ist. [...] Ja, da sehe ich auch ein Problem. Das weiß ich nicht, ob die das da schaffen.“ (sch17+e, I2F44)

Eltern, die eine Ablösung trotz Schwerstbehinderung oder zusätzlich schweren Erkrankungen ihrer erwachsenen Kinder umgesetzt haben, sind von der Sinnhaftigkeit der Ablösung überzeugt. Sie tun dies, „um die Selbständigkeit der kranken Kinder weiterhin zu fördern“ (sch29+m, I2F1, Zitat A). Eine Mutter berichtet davon, dass sie diese Entscheidung getroffen hat, obwohl sie mit dem Auszug ihres erwachsenen pflegebedürftigen Kindes und dem Wegfall des Pflegegeldes finanziell von Hilfen zum Lebensunterhalt abhängig wird (Hartz IV) und sagt, alles andere „fände ich von mir sehr egoistisch“ (E21, I2F1, Zitat B). Die ausführlichen Zitate der Eltern lauten:

- (A) „M: Ich glaube, wenn wir hier nicht schon angemeldet gewesen wären, dann hätten wir das nicht mehr gemacht. [Tochter] hat ja das Rheuma und ganz stark Osteoporose. Und das Rheuma ist dann ganz schlecht geworden. [...] Und da, da hat sie ja noch zu Hause gewohnt. Ja, davor die Zeit, das war eine schlechte Zeit. Schlimme Zeit, da hat sie jeden Morgen geweint, jeden Morgen strecken, recken, massieren äh. Dann habe ich sie aufgebaut, und wenn sie nach eine viertel Stunde, 20 Minuten wieder fit war so, gelächelt hatte schon, dann ist sie zur Arbeit gegangen und wenn sie dann noch geweint hat, dann musste sie zu Hause bleiben, ne. Und mit diesem Gedanken dann, die [Tochter] hat **jeden** Tag Schmerzen, da haben wir gesagt, da kann ich sie nirgendwo hinbri..hingeben, ne. [...] Sie wollte immer gerne ausziehen. Aber dann hatte sie ja hintereinander die beiden Beinbrüche, so 'n glatten Durchbruch und dann hat sie noch einen Wadenbeinbruch gehabt. [...] Und dann für mich .. und damals war doch schon der Zeitpunkt, da war hier auch schon der erste Spartenstich und so alles. [...] [Tochter] wollte immer [ausziehen], als es ihr dann schlechter ging, mit den Beinbrüchen und so ‚Mama, jetzt nicht, später wird 's mir besser gehen‘. Später, wenn's ihr besser geht. Denn alle sind ja ausgezogen, der [Bruder], von der Freundin die Kinder, die Nichten sind alle ausgezogen, ne. Und dann wollte sie das ja auch. Und jetzt ist sie ganz glücklich. Ne, dass sie ihre eigene Wohnung hat. Ich bin wirklich froh, dass wir das so trotzdem gemacht haben. [...] Ja gut, die Kinder haben ja überall in den Familien hier alle alles, alle alles, ne alle alles. Aber es geht darum, um die Selbständigkeit der kranken Kinder weiterhin zu fördern“ (sch29+m, I2F1)
- (B) „M: Und der Gedanke war mir eigentlich ganz angenehm, weil ich, als ich da rein kam [ins Wohnheim], ein sehr gutes Gefühl hatte, . auch von den Mitarbeitern her. Ja und dann bin ich hier Zuhause angefangen zu überlegen, dann fiel mir ein, dass ich dann plötzlich ohne Geld da stehe. Ja .. habe ich gedacht, dann muss ich Hartz IV beantragen. Meine Eltern haben sich erst dagegen gesperrt: ‚Denk

doch mal dran, das Geld und och, dann ist der [Sohn] ja weg.‘ Und sowas alles, ne. Und dann habe ich gesagt, nee, ich kann den [Sohn] doch jetzt nicht zu Hause behalten, nur weil ich ansonsten Hartz IV beantragen müsste. Dass fände ich von mir sehr egoistisch. Und es kann mir auch von heute auf morgen irgendwas passieren. Und wenn er dann weg **muss**, wer weiß, wo er dann hinkommt. Und ich habe immer gesagt, wenn . und ich suche mir zu meinen Lebzeiten aus, wo er hinkommt. Und der fühlt sich da pudelwohl. Also wirklich, kann ich nicht anders sagen. [...] Ich habe ja dann Hartz IV beantragt .. und ähm .. wobei im Job Center in [Ort], die macht mir also überhaupt keinen Stress, von wegen, haben sie immer noch keine Stelle. Weil . ich werde jetzt 58 in diesem Jahr und ich werde wahrscheinlich keine mehr kriegen, ne. [...] Und da sagte sie zu mir: ‚Darf ich Ihnen einen 1 Euro 50 Job anbieten?‘ Die hat sich quasi dafür entschuldigt (lacht). Ich sage, von mir aus, ich sage gerne. Gerne. Und jetzt bin ich da im Seniorentreff in [Ort] und mache da Büroarbeit.“ (E21, I2F1)

Die Tatsache, dass das Pflegegeld von erwachsenen Kindern mit schwerer Behinderung einen wesentlichen Beitrag zum Familieneinkommen darstellt und deshalb die Motivation der Eltern dahingehend beeinflusst, ihre erwachsenen Kinder nicht zu einem Auszug zu motivieren, wird in der Fachliteratur erwähnt (Seifert 2002, 58). Empirische Belege dazu finden sich bisher nicht. Neben der o.g. Aussage einer betroffenen Mutter, sind in den Aussagen der befragten Eltern in der vorliegenden Studie lediglich Aussagen über andere Eltern zu finden:

„M: Oder Eltern, gibt ‘s ja auch, Eltern, die gar nicht daran denken, ihre Kinder mal ausziehen zu lassen. Weil nämlich, ich brauche das Pflegegeld ja für die Rente.“ (E22, I2F44)

Eltern von schwerstbehinderten erwachsenen Kindern investieren viel Zeit in die Eingewöhnungsphase in der Wohneinrichtung und sind weiterhin intensiv mit ihren erwachsenen Kindern beschäftigt. Sie engagieren sich bei Problemen beim Wecken oder bei der Anbringung von Hilfsmitteln:

„M: (seufzt) .. Ja ich war manchmal schon morgens um 6 hier, weil das klappte mit den Orthesen nicht, dann klappte das mit dem Wecken nicht, da waren sie etwas zu zaghaft zu vorsichtig. Also diese Schwierigkeiten hatten wir. Da stand ich hier morgens um 6 weil [Tochter] blieb schon wieder zu Hause und schon wieder zu Hause und .. sie muss um sechs aufstehen. Sie haben sie wahrscheinlich, ‚och, [Tochter]‘ und dann hat sie sich umgedreht und hat weitergeschlafen. Und dann stand ich hier auf der Matte, so Frau, raus aus dem Bett (lacht). Was . hab ich auch mit der Hausleitung gesprochen, ich war erstaunt, dass die Betreuer so wenig von Haushalt verstehen, sag ich mal. Sag ich mal.“ (sch29+m, I2F15)

Für die Eltern von intensiv pflegebedürftigen jungen Erwachsenen wurde die zunehmende körperliche Belastung durch die Pflege als ein Grund für die Entscheidung zum Auszug genannt (Zitat A). Eine Mutter erkennt erst nach dem erfolgten Auszug die körperliche Entlastung durch den Wegfall der Pflege (Zitat B). Eine weitere Mutter hebt die Möglichkeit der Freizeitbetreuer für erwachsene Kinder mit Behinderung im Rahmen der Ergänzungspflege hervor, die sie als sinnhafte Entlastung sieht (Zitat C). Die Zitate lauten:

(A) „M: Weil ich ja immer, bis 22 war [Sohn] zu Hause, es war also rundum, wenn er nicht in der Schule war, war ich immer um ihn herum. Und irgendwann habe ich gedacht: du kannst das nicht mehr. Er war ja sehr schwierig, er ging auch nicht zur Toilette, hat immer noch Windeln gebraucht, und weigert sich auch oft heute noch, zur Toilette zu gehen.“ (E17, I2F1)

(B) „M: Äh, mehr Zeit vielleicht nicht, aber eine Entlastung, eine Entlastung. Ich habe immer noch sehr viele . (lacht) Termine, mit [Tochter] [...] aber ich merke die Entlastung. .. Also dieses Morgens immer fertig machen, dieses immer nach der Uhrzeit leben, ne, den ganzen Tag, ne. [...] Man kann da weggehen und man hat kein schlechtes Gewissen, weil [Tochter] gut untergebracht ist, ne. Das ist auch ein Gewinn für uns, auf alle Fälle, auf alle Fälle. Hätte ich nicht gedacht. Hätte ich nicht gedacht. Das habe ich jetzt im Urlaub gemerkt wieder, dass die Pflege einfach sehr anstrengend ist, wenn man das 20, 30 Jahre lang macht. Morgens fertig machen wieder, alle paar, zwei drei Stunden ständig zur Toilette, und dann abends, nachmittags duschen, fertig machen, eincremen, und dann ja, ich musste mich ja auch fertig machen, also das ja .. das ist .. und man wächst da, wenn die Kinder so klein sind und älter werden, man wächst so in die Aufgabe rein. Man macht das alles so automa-

tisch und man **sieht** gar nicht, wie viel das eigentlich ist. Jetzt, wo die [Tochter] weg ist, und zwischendurch mal ein Wochenende oder ein längeres Wochenende zu Hause war, **dann** merkt man erst, wie viel Arbeit das war. Jetzt so im Nachhinein .. Rückenschmerzen natürlich und und.“ (sch29+m, I2F6)

- (C) „M: Die hat zwei Termine mit [Sohn]. Die kommt donnerstags, wenn er Krankengymnastik hat. Da holt sie den von der Arbeit ab und fährt mit ihm dahin, dann geht er sich Kosmetik kaufen, was er braucht. Und dann meistens am Wochenende, samstags oder sonntags. Jetzt letztes Wochenende waren sie im Zirkus Roncalli. Der hat ja fünf Betreuungsstunden, das wusste ich ja am Anfang auch nicht. Ja er hat zwei Stunden von der Pflegeersatzleistung und der Ergänzungspflege. [...] Das läuft alles über [WfbM], dann haben die mir mal gesagt, ihnen stehen vom Sozialhaus für Wohnen ähm .. Soziales und Wohnen heißt das, glaube ich, das hieß früher Sozialamt oder Grundsicherung, da bin ich dahin, da stehen ihm neun Betreuungsstunden zu. [...] Das ist für die Freizeitgestaltung. [...] Da bin ich ja froh, dass ich das gemacht habe. Ich habe ja auch viel selbst gemacht, bin immer mit ihm gegangen. Aber ich kann es jetzt nicht mehr, ja, irgendwann habe ich gesagt, ich brauche ja auch mal die Freizeit. Ich hab das ja nur durch die Frau ähm .. [Mutter Mitschüler], die hatte ja lange eine Betreuerin gehabt. Aber ich wollte das ja nicht, weil ich ja selbst auch mit ihm . gerne unterwegs war. Und dann habe ich gesagt, jetzt gut, ich brauche jetzt auch Freizeit. Obwohl, man nutzt meistens die paar Stunden, die er weg ist, auch nicht (lacht).“ (E16, I2F4F7)

Neben den prospektiven Gründen, die für die aktuelle Entscheidung der Eltern für einen Auszug ausschlaggebend waren, wird die langfristige Versorgung genannt. Die Gewissheit, dass die erwachsenen Kinder mit Behinderung auf Lebzeiten gut versorgt sind, auch wenn den Eltern etwas zustößt oder nach deren Ableben, vermindert die Zukunftsängste der Eltern:

„M: Und für uns stand immer fest, das Beste für [Sohn]. Und nicht, dass wenn uns irgendwas passiert, kommt [Sohn] **ir-gend-wo** hin, das wollten wir nie. Ich weiß nicht, die schieben ihn dann irgendwohin ab.“ (E17, I2F1)

„M: [...] und für den Fall, wir werden ja **älter**, ne. Das ist die größte Sorge jetzt, ne. Wir werden älter, jetzt weiß ich, ähm, die [Tochter] ist hier gut untergebracht, [...] Aber ich kann jetzt ein bisschen doch . beruhigt sein, ne. Also ich bin wirklich froh jetzt. [...] **Ja, ja für mich stand das fest, sie muss ausziehen, bevor ich alt werde**, (laut) ne. Das stand für mich von **vornherein** fest, ne. Nur, es ist doch schwer, es ist nicht so einfach. [...] Ja, Wohnen ist ja auch ein Thema, wovor man am meisten Angst hat. Also ich, ne. Jetzt begleiten wir die [...] soweit und . gucken, was uns hier jetzt nicht so passt, dass man das noch zur Sprache bringt, ne. Also wir haben uns jetzt auch unser Testament gemacht, [...] Ja solange ich da bin auf alle Fälle, aber wenn ich nicht mehr kann. Nur wenn ich nicht kann. Nur wenn ich nicht kann. Ist ja klar, dass ich jetzt alles mache (lacht).“ (sch29+m, I2F1F45)

Die Familien, die bisher nicht den Auszugswunsch umgesetzt haben, hoffen auf die Hilfe der Familie, wenn sie selbst die Betreuung des erwachsenen Kindes mit Behinderung nicht mehr übernehmen können:

„M: Angst hat man schon. Wenn er .. äh mal ganz alleine ist, dann macht man sich schon, macht sich, fragt sich ja schon, was wird dann. Gerade mit so vielen Sachen, die ihn auch beschäftigen. Ich meine, darüber darf man mit ihm gar nicht reden. Das will der gar nicht. [...] Da macht man sich schon Gedanken, wie es später wird, ne. Aber das schiebt man entweder weil gar nicht wieder weg weit, ne. Weil man da gar nicht drüber nachdenken will, ne. Da denkt man sich wiederrum, das wird der auch schon packen irgendwo, ne.

F: Wer soll [Name Sohn] betreuen, wenn sie nicht mehr sind?

Da habe ich mir noch keine Gedanken drüber gemacht. Ich habe ja vier Geschwister. Einer wird sich schon bereit erklären. Ich habe auch eine Bekannte, die hier gegenüber wohnt, die würde das auch machen. Da mache ich mir nicht so die Gedanken drüber. Aber ich habe ja auch eine Schwester, die hier gegenüber wohnt. Die wird das auch schon übernehmen. Das würde ich schon gerne in der Familie belassen. Wir wohnen ja alle ziemlich in einer Ecke.“ (E16, I2F10)

„M: Ich weiß nicht, wenn ich weg bin, was der macht. Ach meine alle, die [Geschwister] machen alle. [...] Solange ich lebe, der bleibt zu mir.“ (E18, I2F34F44)

Damit lassen sich insgesamt folgende Faktoren als förderlich oder hinderlich für die Entwicklung der Teilhabemöglichkeiten im Bereich Wohnen erfassen:

Tabelle 39: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Wohnen

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Vorhandene Zielvorstellungen • Wunsch nach Erhöhung der Selbständigkeit und Selbstbestimmung (Prospektive Gründe) • Individuelle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten werden gesehen • Initiative zur Qualifikation im Bereich Wohnen durch die Träger • Feste Partnerschaften (Initiative zum Paarwohnen) • Mitsprachemöglichkeiten bei reaktiven Gründen für einen Auszug aus dem Elternhaus • Möglichkeit zur individuellen Gestaltung des Wohnraumes • Möglichkeit zur Privatsphäre • Bekanntschaften der Bewohner untereinander, ähnliche Altersstruktur • Kleinere gemeindenahe Wohnformen • Positive Haltung der Eltern insbesondere bei jungen Menschen mit schwerer Behinderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht vorhandene Zielvorstellungen • Angst vor Veränderung • Schlechte Betreuung • Zu wenige passende Wohnangebote / Lange Wartezeiten für einen Platz in der Wohneinrichtung • Keine Selbstbestimmungsmöglichkeiten • Keine Mitbestimmung über Zusammensetzung der Bewohnerinnen und Bewohner • Negative Haltung der Eltern insbesondere bei jungen Menschen mit schwerer Behinderung • Wegfall des Pflegegeldes

3.4.1.3.3 Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität

Entwicklung der Teilhabe

In einer Partnerschaft leben zurzeit 11 von 23 ehemaligen Schülerinnen und Schüler. Davon haben fünf Pärchen ihre feste Partnerschaft durch eine Verlobung (sch1, 10, 11, 32) oder Heirat (sch24) besiegelt. Drei dieser Erwachsenen bewohnen mit ihrer Partnerin / ihrem Partner eine gemeinsame Wohnung, in einer Paar-Wohnung in einer gemeindenahe Wohnformeinrichtung, gemeinsam in einem Doppelzimmer in einer Außenwohngruppe und in der eigenen Wohnung. Alle zusammen wohnenden Paare sind verlobt. Ein weiterer ehemaliger Schüler ist verlobt und wohnt nicht mit seiner Partnerin zusammen, ein weiterer junger Mann ist verheiratet, bewohnt schon die zukünftige 2-Zimmer-Wohnung und wartet auf seine Ehefrau, die noch im Herkunftsland lebt. 12 Personen leben als Single. Von den Singles haben vier eine längere feste Beziehung geführt, diese sind jedoch zerbrochen. In einem Fall war dies ein Paar, das seine Verlobung wieder gelöst hat. Einige Singles betreiben eine aktive Partnersuche durch den Besuch von Singleparties oder Internetforen.

Tabelle 40: Merkmalsverteilung für den Lebensbereich Partnerschaft/Sexualität

	In fester Partnerschaft			Single	
	verheiratet	verlobt	Feste Partnerschaft	Single auf Suche	Single und ok so
Anzahl	1	4	6	8	4
Männl./weibl	1/0	2/2	3/3	6/2	3/1
Behinderung l/m/s	1/0/0	1/2/1	3/2/1	2/3/3	0/3/1
Migration	1	1	0	3	0
Ziel erreicht	1	1	3	0	4
Kinderwunsch	1	3	1	2	0
Partnerziel erreicht	1	2	4	0	0

Umsetzung der Zukunftsziele

Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden individuelle Zukunftsziele im Bereich Partnerschaft/Ehe/Kinder am zweithäufigsten nach Zielen im Bereich Arbeit und Beruf genannt. Deutlich mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler wünschte sich damals, später zu heiraten (26 von 40) und Kinder zu bekommen (23 von 35). Deutlich mehr junge Männer sowie Schülerinnen und Schüler mit leichtem Behinderungsgrad äußerten einen Kinderwunsch. Bezüglich des Heiratswunsches war das Geschlechterverhältnis ausgeglichen. Bezüglich des Behinderungsgrades waren eher Schülerinnen und Schüler mit leichtem oder schwerem Behinderungsgrad heiratswillig, Schülerinnen und Schüler mit mittleren Behinderungsgrad standen dem Heiraten vorsichtig bis negativ gegenüber (s. Abschnitt 3.3.1.1.3.3).

Alle 23 jungen Erwachsenen der zweiten Untersuchungen hatten zum ersten Zeitpunkt eine feste Partnerschaft als Zukunftsziel angegeben. Der Wunsch, diese mit einer Heirat zu besiegeln, wurde damals von 11 von ihnen geäußert, vorrangig von jungen Männern (8:3). Einen Kinderwunsch hatten explizit sieben genannt, auch hier vorrangig junge Männer (5:2). Im Ergebnis ist zum zweiten Erhebungszeitpunkt festzustellen, dass:

- (a) junge Frauen ihr Zukunftsziel einer Partnerschaft eher erfolgreich umsetzen konnten,
- (b) junge Erwachsene mit leichtem Behinderungsgrad ihr Zukunftsziel eher umsetzen konnten und
- (c) Zukunftsziele im Lebensbereich Partnerschaft mit Zukunftszielen im Bereich Wohnen verzahnt werden.

Zu (a): Junge Frauen, die in einer festen oder verbindlichen Partnerschaft leben, sind überrepräsentiert (m:w 6:5) im Vergleich zu gesamten Untersuchungsgruppe (m:w 1,9:1).

Zu (b): Der Behinderungsgrad bei erfolgreichen Partnerschaften beträgt beginnend mit leicht/mittel/schwer: 2/2/1, bei nicht erfolgreichen Partnerschaften 1/3/2. Das Verhältnis in der gesamten Untersuchungsgruppe beträgt 1,2 : 1,7 : 1.

Zu (c): Mit dem Eingehen einer festen Partnerschaft, Verlobung und Heirat werden neue und weitreichendere Lebensziele im Bereich Wohnen von Paaren formuliert (3 von 5).

Faktoren der Teilhabeentwicklung

Kennengelernt haben sich die 11 Paare in der Wohneinrichtung der Behindertenhilfe (6), am Arbeitsplatz WfbM (3), in der Förderschule (1) sowie innerhalb der Großfamilie (1). Für niemanden ist diese Beziehung die erste feste Partnerschaft, alle haben schon Erfahrungen mit anderen Partnerschaften sammeln können. Die Dauer der festen Partnerschaften liegt zwischen einem und sieben Jahren bei einem Schnitt von drei Jahren.

Vier der Paare haben ihre Beziehung durch eine Verlobung gefestigt. Sie haben sich nach 2, 3 und 7 Jahren verlobt⁴²³. Ein junger Mann hat geheiratet. Diese Heirat wurde durch die Familie arrangiert. Die Paare zelebrieren ihre Verlobungen mit Ritualen. Die jungen Paare wählen für ihre Verlobung besondere Tage wie Geburtstag und beschenken sich mit Ringen:

„Nee, ich bin noch nicht verheiratet. Ich bin verlobt. Ja, ich will den [Partner] heiraten. Wir wollen gerne heiraten. Weil ich bin schon selbständig eine ganze Weile schon. Guck mal den Ring.

F: Oh, das ist ja ein schöner Ring. Wann habt ihr euch denn verlobt?

An dem Tag als ich Geburtstag hatte.

F: Und wer hat wen gefragt?

⁴²³ Von einem verlobten Pärchen sind diese Angaben nicht bekannt.

Das haben wir gleichzeitig . gleichzeitig ähm gesagt (lacht).“ (sch1, I2F47)

Drei der vier verlobten Paare leben zusammen. Ein junger Verlobter trifft sich mit seiner Partnerin ausschließlich auf seinem Arbeitsplatz in der WfbM. Weiterführende Treffen finden nicht statt. Das junge Paar arbeitet auch nicht in derselben Abteilung: „[Partnerin] nicht in meiner Gruppe, da waren nur starke Männer. Montage.“ (sch32, I2F1) Dennoch erscheint diese Partnerschaft für den jungen Mann und seine Partnerin sinnstiftend und erfüllend. Alle verlobten Paare äußern den Wunsch, später heiraten zu wollen. Bisher wurde eine Heirat in der Untersuchungsgruppe realisiert. Ein Pärchen hat von seinem großen Heiratswunsch aus finanziellen Gründen Abstand genommen. Die Eltern des jungen Mannes haben das Pärchen dahingehend beraten. Die Eltern sowie die Betreuer erklären diesen Umstand so, dass das Geld der beiden dann zusammengelegt und in Folge anders berechnet wird, so dass dem Paar am Ende weniger Geld zur Verfügung steht. Für das junge Paar ist dies schwer verständlich, da eine Heirat ihr ausdrücklicher „Wunsch“ (sch35+m, I2F5) ist. Die Eltern standen zum ersten Erhebungszeitpunkt einer Heirat positiv gegenüber und haben aufgrund der finanziellen Bedingungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt davon Abstand genommen. Die finanzielle Absicherung des Paares ist ihnen wichtiger als die emotionale Festigung der Partnerschaft durch eine Heirat. Die Eltern formulieren: „die leben doch wie verheiratet“ (ebd.). Das Zitat in voller Länge lautet:

„M⁴²⁴: [...] Ich sag: ‚Ihr könnt nicht heiraten‘.

P: Aber das ist unser Wunsch, immer noch.

M: Ja, aber willst du wie Hartz IV leben, [...] dass du den Euro umdrehst, kaufst du dir jetzt ein Brot oder ein Döner?

F: *Und wieso ist das so?*

M: Weil das Geld dann zusammen gelegt wird. Dann kriegen sie Hartz IV. Dann ist das wieder anders. Dann wird das anders berechnet. Dann haben die ein paar Hundert Euro weniger. Die könnten heiraten, wenn die in Holland drei Jahre leben würden und dann könnten sie wieder kommen. Aber hier nicht. Wenn die jetzt heiraten würden, dann hätten die **viel viel** weniger. Dann hätten die nicht mehr einen Euro, den die sparen könnten. Ne, er kriegt jetzt seinen Lohn, und sie kriegt ihren Lohn. Und er kriegt seine Grundsicherung und sie kriegt ihre Grundsicherung. Und Kindergeld gibt es auch noch länger. Und das fällt dann alles weg. Dann haben die .. die leben doch wie verheiratet. Weißt du (an Partnerin gerichtet), wenn ihr jetzt heiratet, weißt du wie viel Geld ich dir dann, was du abholen könntest?

S: Weiß ich nicht.

M: Weißt du nicht. Ich würde sagen, so dreißig Euro. Und sie dreißig Euro. Da müsst ihr die ganze Woche von leben. Aber davon kostet fast schon eine Trommel Seifenpulver 20 Euro, dann hast du noch 10 Euro. Wie willst du davon satt werden?

S: (kichert) Geht nicht.

M: Geht nicht? Och, ich denke, ihr wollt heiraten. Dann wird das doch gehen. Ja, aber das ist so. Ja, das ist so. Als wir geheiratet haben, da habe ich dann ja auch direkt weniger gehabt, Steuerklasse 5, ne. Dann hatten wir weniger Geld. Das geht um Steuern. (An das Paar gerichtet) Die braucht ihr nicht zahlen, dazu verdient ihr zu wenig. Aber dann können die sich nichts mehr kaufen.

F: *Ist das schwierig für euch?*

S: Ja, manchmal schon. Dann muss der [Betreuer] uns das zweimal erklären, warum das nicht geht. [...]

S: Das ist der Betreuer hier im Haus. Ja, der sagt das Gleiche. Nein, das geht nicht. Musst du doch mal verstehen. Dann sagen wir, dass ist schwer für uns zu verstehen. Wir versuchen zu verstehen, aber ist schwierig.

M: [Erklärt nochmal die ganze Rechnung.]“ (sch35+e, I2F5)⁴²⁵

⁴²⁴ M steht für die Mutter, V für Vater, S für den ehemaligen Schüler und P für die Partnerin, F steht für Fragen der Interviewerin

⁴²⁵ Kurz vor Abgabe der vorliegenden Arbeit erhalte ich eine Mitteilung des jungen Paares über ihre erfolgte Heirat.

Ein ehemaliger Schüler mit Migrationshintergrund wurde auf Wunsch und Anraten seiner Familie mit einer Frau aus seinem Herkunftsland verheiratet. Die Notwendigkeiten für eine Einreise der zukünftigen Ehefrau durch Heirat sowie eine nachgewiesene Zwei-Zimmer-Wohnung wurden von der Familie bereitgestellt. Die Bedingungen für eine Ehe seien aufgrund der Sicherheitslage sowie Finanzierungshilfen hier in Deutschland besser als im Herkunftsland. Eine weitere Familie mit Migrationshintergrund hat ebenfalls das Arrangement einer Heirat innerhalb der Migrationsgruppe als Ziel für den ehemaligen Schüler erklärt. Ein Auszug aus dem Elternhaus wird dann erst erwünscht und umgesetzt.

Junge Erwachsene, die nach eigenen Angaben auf der Suche nach Partnerschaften sind, versuchen in ihrem alltäglichen Umfeld eine Partnerin oder einen Partner zu finden. Manche von ihnen betreiben die Partnersuche aktiv. Sie gehen auf eine „Singleparty, ja da wollte ich jemanden kennen lernen, da haben wir das dann gemacht.“ (sch6, I2F10) oder „Ja Internet. Aber da soll man nicht allen Mädchen trauen“ (sch6, I2F15). Ein junger Mann, der auf einem Außerarbeitsplatz arbeitet und im Ambulant Betreuten Wohnen lebt, möchte seine zukünftige Partnerin ausdrücklich nicht in einer Einrichtung der Behindertenhilfe finden. Jedoch tätigt er auch seine Freizeitaktivitäten im Rahmen der Behindertenhilfe. Die Frage, wie er mit diesem Umstand umgehen möchte, beantwortet er ohne eine konkrete Idee, entweder sein Ziel zu ändern oder in anderen Umfeldern eine aktive Partnersuche zu betreiben. Das Ankerbeispiel lautet:

„S: Ich hätte gerne eine Freundin, schlank, blond, richtig gut aussehend. Einfach standardmäßig gut.

[...]

S: Ich war jetzt die ganze Zeit auch Single.

O: [...] Ja, er will ja keine Behinderte, sagt er.

S: Also, keine aus [Name Einrichtung].

O: Also er will so eine, so wie er, ne, die so einigermaßen normal, ne.

[...]

F: Ja, wenn du jetzt eine neue Freundin haben möchtest, wo kannst du die denn kennen lernen?

S: Ja, die integrative Band ist ein Band wo eigentlich auch viele Behinderte dabei sind. [...] Ins [Freizeiteinrichtung der Behindertenhilfe] gehe ich nicht. Ich bin auch mit nach Berlin gefahren.

F: Und nun?

S: Tja ...“ (sch5+o, I2F6)

Im Rahmen von Familien mit Migrationshintergrund übernimmt die Familie die Suche nach einer Partnerin. Deutlich wird, dass Familien mit Migrationshintergrund einer Partnersuche in der Großfamilie und einer Heirat von Erwachsenen mit geistiger Behinderung positiv gegenüberstehen.

Die jungen verlobten Paare teilen ihren Alltag mit seinen Verpflichtungen gemeinsam. Sie führen gemeinsam den Haushalt und helfen sich gegenseitig. Die Ankerbeispiele lauten:

„Das war er gewesen, meiner, der [Partner] .. Oje, oje. Der hat mir bei so vieles geholfen. Zum Beispiel beim Müll wenn ich Küchendienst hatte. Die meisten verdrücken sich einfach. Da habe ich kein Bock mehr drauf. Und er hat da mitgeholfen.“ (sch1, I2F7)

„[Partnerin] nett, hilft mir viel.“ (sch39, I2F46)

Die jungen Paare motivieren sich gegenseitig, Lebensziele anzustreben und an ihrer Erreichung zu arbeiten. Neben den Zielen im Lebensbereich Wohnen (Zitat A, sowie Abschnitt 3.4.1.3.2) sind dies auch Ziele im Lebensbereich Mobilität, wie das Anstreben eines Führerscheines (s. Abschnitt 3.4.1.3.5), Ziele im Bereich Arbeit, wie die Bewerbung um einen Außerarbeitsplatz (Zitat B) oder gesundheitsförderndes Verhalten, wie das Beenden von Zigarettenkonsum (Zitat C):

(A) „M: Ja, die wollen ja irgendwann draußen eine richtige Wohnung haben, die beiden (zeigt auf [Sohn] und [Partnerin]).“ (sch35+e, I2F1)

(B) „S: Ich habe die in der Werkstatt kennengelernt. Aber jetzt habe ich die auch da untergebracht, im Altersheim. Ich habe sie mitgenommen. Ich habe ein gutes Wort für sie eingelegt, seitdem ist sie mit da. [Name Partnerin] heißt sie. Und blond ist sie.“ (sch13+m, I2F6)

(C) „S: Nee, ich rauche nicht mehr.

F: *Warum?*

S: Weil die [Partnerin] immer sagt, nee, das mag ich nicht.“ (sch35+e, I2F6)

Neben der Hilfe im Alltag verbringen die jungen Erwachsenen in festen Partnerschaften ihre Freizeit gemeinsam. Sie gehen gemeinsam bummeln (sch1, sch13), treiben Sport (sch1), machen Ausflüge mit dem Fahrrad (sch1), in Billard-Kneipen (sch12), ins Wellness-Schwimmbad (sch10), zu einem Fußballspiel (sch13), in Naherholungsgebiete (sch12) oder nach Holland (sch35), besuchen sich gegenseitig (sch21, sch39) und ihre Familien (sch13), hören Musik (sch39), gucken Fernsehen oder schauen sich DVD Filme an (sch10, sch12, sch35, sch39) oder spielen Videospiele (sch10, sch12).

Die jungen Erwachsenen in festen Partnerschaften erleben die gesamte Spannweite der Sexualität. Sie berichten von „Manchmal auf Bäckchen küssen“ (sch21, I2F1), „Küssen auch“ (sch39, I2F46) oder „kuscheln, schmusen, küssen“ (sch12, I2F1). Von genitalsexuellen Aktivitäten wird eher selten berichtet: „Wir machen zurzeit nicht in dem Sinne, wir knuddeln nur.“ (sch10, I2F49) Insgesamt wird ein selbstbestimmter und respektvoller Umgang miteinander dargestellt:

„Wir kuscheln auch immer ab und zu mal. Wenn ich Lust drauf hab.

F: *Und wenn der [Partner] Lust hat und du nicht. Was macht ihr dann?*

Wir machen das immer freiwillig.“ (sch1, I2F46)

„Wenn die Frau dann ‚nein, Feierabend‘ sagt, dann ist okay. Da muss man dann aufhören und auf die Frau aufpassen.“ (sch19, I2F49)

Alle sich dazu äussernden jungen Erwachsenen nennen die Pille als angewendete Verhütungsmethode (4 von 11), eine junge Frau ist mit ihrem Einverständnis sterilisiert worden. Ein junger Mann weiß um die notwendige Verwendung von Kondomen, hat bisher jedoch noch keine genitalsexuellen Kontakte gehabt. Die jungen Erwachsenen berichten davon, dass ihre Eltern⁴²⁶ und Betreuer⁴²⁷ in Wohneinrichtungen einer Partnerschaft grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt sind und Privatsphäre ermöglichen. Ein Beleg hierfür sind die zahlreichen – auch improvisierten – Möglichkeiten zum Paarwohnen in Einrichtungen der Behindertenhilfe (s, Abschnitt 3.4.1.3.2). Ebenso berichtet eine junge Frau, dass sie umfassend bezüglich einer verantwortungsvollen Verhütung von Seiten der Betreuer aufgeklärt wurde und über eine verminderte Wirkung der Anti-Baby-Pille bei Erbrechen informiert ist:

„Aber ab und zu mal da . bin ich an dem Tag ja krank gewesen .. das erkläre ich ganz kurz mal. An dem Tag wo ich krank gewesen, da war mir ganz schlecht, mit die Übelkeit hatte ich ein paar Mal schon hinter mir. Schon öfters gehabt. Brechen, dann kriege ich schon längst mal ein Baby. Weil dann die Pille nicht mehr wirkt. Hat mir der [Hausleiter] erklärt. Und dann haben wir auch Kondome dazu gekauft.“ (sch1, I2F6)

Ebenso drücken annähernd alle Eltern aus, dass sie die aktuelle Partnerschaft ihrer erwachsenen Kinder ausgesprochen positiv empfinden (5)⁴²⁸ oder sich eine Partnerschaft für ihre erwachsenen Kinder wünschen (7)⁴²⁹. Ein Teil der Eltern lehnt den Kinderwunsch weiterhin vehement ab (5)⁴³⁰. Drei Eltern⁴³¹, die zum

⁴²⁶ Sch2, 5, 9, 12, 13, 16, 24, 29, 30, 35

⁴²⁷ Sch1, 9, 10, 12, 35

⁴²⁸ E3, sch13+m, E18, E22, sch35+e

⁴²⁹ sch5+o, sch16+m, sch17+e, sch27+e, sch29+m, E16, E17

ersten Zeitpunkt eine Ehe und eigene Kinder für ihren (in allen Fällen) Sohn als realistisches Zukunftsziel ansahen, sind weiterhin von einer Realisationsmöglichkeit überzeugt. In einem Fall wurde deshalb eine Heirat mit einer Frau aus dem Herkunftsland arrangiert. In den anderen beiden Fällen haben die jungen Männer noch keine passende Partnerin gefunden. Eltern, mit denen die Thematik Sexualität in den (kombinierten) Interviews angesprochen wurde, äußern sich bejahend zur Sexualität ihrer erwachsenen Kinder:

„M: [...] er übernachtet hier immer freitags auf samstags. Bleibt dann das Wochenende zusammen mit seiner Freundin.“ (sch13+m, I2F6)

„M: Ja, das brauchen die ja auch, so Rückzugsmöglichkeiten. [...] Die [Freundin] ist immer noch eine platonische Freundschaft. Und da hätte ich auch keinen, die war auch hier schon alleine, wo ich dann zu meiner Schwester gegangen bin, damit die mal ihren Freiraum haben. Da habe ich gar nicht meine Bedenken. Aber das ist bisher nur eine platonische Freundschaft. [...] [Private Feier] Da fragten die: Gehen Sie mit in den Party-Keller? Komisch war die. Ich sag, nee ich gehe da nicht mit runter. Die müssen doch mal ihren Freiraum haben. Und bei den [Eltern Freundin] war es so, dass die Mutter immer dabei saß. Das wollen die gar nicht. Die brauchen ihren Freiraum. Das habe ich immer gesagt.“ (E16, I2F2F13)

„M: . Ja, das ist in Ordnung so, wie es ist. Die gucken dann schon mal zusammen Fernsehen und gehen auch zusammen Händchen haltend einkaufen. Ja. Aber mehr ist, glaube ich, nicht. Wobei diese Verantwortung habe ich jetzt eigentlich dem Haus übergeben. Das ist jetzt deren Aufgabe, darauf zu achten. Wenn es mehr wird, dass eine vernünftige Verhütung gemacht wird. Wenn es mehr wird, muss man was tun.“ (E22, I2F6)

Von den in Partnerschaft lebenden 11 jungen Erwachsenen haben vier den Wunsch, eigene Kinder in die Welt zu setzen, fünf haben sich bewusst gegen Kinder entschieden, einer Person ist das egal, von einer Person gibt es hierzu keine Angaben. Zudem formulieren drei Singles den Wunsch nach Kindern. Die Paare, die sich für ein Kind aussprechen, formulieren, dass sie sich dieser Herausforderung gewachsen fühlen:

(A) „F: *Meinst du, du schaffst das mit einem Kind?*

Ja. Wir teilen doch die Hälfte. Ich und meiner. Ich nehme den ersten Auftrag und [Partner] nimmt den zweiten Auftrag. Wenn es dann noch länger schreien sollte, nimmt er den weiter. Ein Kind. Das reicht, weil das ein bisschen besser ist. Weil das gut so ist. Eine reicht, ein Kind reicht ja. Wir wollen doch keine zweiten, au weia. Lieber nicht. Wenn die gleichzeitig schreien, dann schreit der eine und der zweite dann auch noch.“ (sch1, I2F6)

(B) „F: *Möchtest du gerne eigene Kinder?*

Ja, aber Mama will das nicht.

F: *Warum nicht?*

Weil ich eine Behinderung habe.

F: *Kannst du mir genau erklären, was deine Mama sagt?*

Geistig. Ich könnte mich nicht ums Kind kümmern, ins Bett bringen, streicheln, halt so Sachen machen. Ich wollte das der Mama beweisen. Aber das schaffe ich nicht, wie meine Cousine. ...

Ich nehme Tabletten. Ähm, gegen Allergien und meine Pille. Die Verhütungspille. Damit ich nicht schwanger werde. Hat die Mama mir gekauft, damit ich nicht das nicht werde.

F: *Und wie oft musst du die nehmen?*

Immer abends. Regelmäßig, ja. Damit ich nicht schwanger werde.

F: *Ist das wichtig für dich, dass du nicht schwanger wirst?*

Nein, eigentlich nicht. Mama möchte das so. Mama möchte, dass ich nicht schwanger werde.

F: *Warum sagt Mama das?*

Weil ich mich nicht um das Kind kümmern kann. Aber ich **kann** mich um das Kind kümmern. Das möchte ich ihr gerne beweisen.

430 E3, 4, 18, 20, 22

431 Sch5+o, E16, sch24

F: Seit wann nimmst du die Pille?

Ähm, ... seit Februar, keine Ahnung.

F: Ach, noch gar nicht so lange.

Nee.

F: Seit du hier wohnst?

Nnnnnnn .. nein, seit die Mama das so in die Wege geleitet hat. Seit die Mama ab und zu mal hierhin kommt und meckert, dass ich sie nehmen soll.

F: Weiß denn die Mama, dass du mit [Partner] zusammen bist?

Die weiß das.

F: Ja, dann wollte sie bestimmt deshalb, dass du die Pille nimmst und nicht schwanger wirst.

Ich will ja schwanger werden, ich möchte ja ein Kind haben. Wie meine Cousine. Aber die Mama will das ja nicht.

F: Ja, ich habe das verstanden, und nu?

Ja, darauf hinarbeiten, schwanger zu werden (lacht).

F: Was würde denn dann passieren, wenn du schwanger bist?

Dann würde das Kind behindert sein. Dann müsste das Kind auch zur [Name Förderschule]-Schule gehen und einiges lernen.

F: Meinst du denn, du könntest das Kind behalten?

Ja, ich würde zum Jugendamt gehen und sagen, „Ich würde gerne mein Kind behalten.“ Und fertig aus. Dann würde die Mama gar nichts mehr sagen.

F: Und wenn die beim Jugendamt sich dagegen entscheiden?

Dann setze ich alles in Erwägung.“ (sch12, I2F48)

Das Paar im Zitat A sieht jedoch keine Möglichkeit, den Kinderwunsch in der Wohneinrichtung der Behindertenhilfe umzusetzen und plant auch deshalb den Auszug (zur Diskussion s. Abschnitt 2.3.3.4). Für die junge Frau im Zitat B ist der Kinderwunsch dominierendes Thema des gesamten Interviews. Eine zufriedenstellende Lösung erscheint hier nicht in Reichweite, eine umfassende und sachliche Aufklärung ggf. mit einem Babypuppenprojekt könnte eine sinnvolle Maßnahme sein. Die Paare, die sich gegen Kinder entschieden haben, berichten von ernsthaft und intensiv geführten Entscheidungsprozessen. Sie nennen als Gründe, dass eigene Kinder anstrengend seien, die eigenen Kinder ebenfalls eine Behinderung haben, die eigene Überforderung mit der Erziehung oder die Betreuung durch das Jugendamt. Die jungen Erwachsenen formulieren diese Entscheidungsprozesse so:

„S: Ja, das war mal ein Thema. Aber das haben wir jetzt abgehakt. Wir haben uns mal ein Kind gewünscht. Wir haben das besprochen mit dem Betreuer, mit [Betreuer], selber überlegt, ob wir mit dem Geld hinkommen, ob wir mit der Zeit hinkommen, mit der Arbeit und so. Dann haben wir zusammen nochmal so überlegt. Dann haben wir das abgehakt. Wir wollten das nicht mit dem Jugendamt. Das war für uns kritisch. Dass das Kind weggenommen wird.“ (sch35+e, I2F5)

„S: Nein, also heiraten möchte ich auf jeden Fall noch, aber keine Kinder halt.

F: Was sagt [Partnerin] dazu?

S: Also Kinder . also wollen wir beide nicht. Ich habe sie auch gefragt, sie wollte auch nicht.

M: Ja, anfangs war das Thema mal.

S: Aber mittlerweile nicht mehr.

M: Da wurde dann doch vernünftig drüber geredet.

S: Doch, seitdem läuft es eigentlich auch. Ja, das war mir wichtig. Ich will ja nicht irgendwo reingehen, wo das nicht geklärt ist. Das ist für [Partnerin] jetzt auch völlig okay.

M: Hat ein bisschen gedauert. Jaaa, wie jedes junge Mädchen ist das halt so ein Traum.

S: Ja, was soll man da machen.“ (sch13+m, I2F6)

„Nein. Wegen meiner Behinderung. Ich habe ja Down Syndrom und wenn das Kind auch Down Syndrom hat, die Frage ist, wie komme ich damit um. Und das kann ich nicht.“ (sch9, I2F48)

Damit lassen sich insgesamt folgende Faktoren als förderlich oder hinderlich für die Entwicklung der Teilhabemöglichkeiten im Bereich Partnerschaft/Sexualität erfassen:

Tabelle 41: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Partnerschaft/Sexualität

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen in Einrichtungen der Behindertenhilfe (Schule, WfbM, Wohnheim) • Bejahende Sexualität von Seiten der Eltern und Betreuer • Verantwortungsvolle und angepasste Verhütung • Verlobungen als Übergangsritual etabliert • Vielfältige – auch improvisierte – Möglichkeiten zum Paarwohnen in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe • Arrangierte Heiraten in Familien mit Migrationshintergrund • Unterstützung des Kinderwunsches von den Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Ablehnende Sexualität von Seiten der Elter • Konzeptionelle Ablehnung eines Kinderwunsches in Einrichtungen der Behindertenhilfe • Fehlende Partnerbörsen oder Singlepartys für die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung, insbesondere für junge Männer

3.4.1.3.4 Lebensbereich Freizeit und Medien

Entwicklung der Teilhabe

Teilhabe im Freizeitbereich drückt sich dadurch aus, dass die jungen Erwachsenen mit Behinderung ihre individuellen Freizeitbedürfnisse nach Rekreation, Kompensation, Edukation, Kontemplation, Kommunikation, Integration, Partizipation oder Enkulturation durch sinnstiftende Beschäftigungen befriedigen können. Die von den jungen Erwachsenen genannten Freizeitbeschäftigungen sind vielfältig und decken die gesamte Bandbreite an Freizeitbedürfnissen ab, wengleich eine Schwerpunktsetzung für die Bedürfnisse Rekreation (Erholung, Ruhe, Wohlbefinden), Kompensation (Ausgleich, Ablenkung, Vergnügen), Kommunikation (soziale Beziehungen), Integration (soziale Stabilität) und Enkulturation (Teilnahme am kulturellen Leben) ermittelt wurde. Für die Bedürfnisse Edukation (Weiterbildung), Kontemplation (Selbsterfahrung) und Partizipation (politische Mitbestimmung, Engagement) sind von den jungen Erwachsenen wenige Beispiele genannt worden. Die jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe nennen folgende nach Häufigkeit geordnete Aktivitäten:

1. Ausflüge am Wochenende (Wellness Schwimmbad, Naturschutzgebiet, Kino, Theater, Zirkus, Konzerte, Disco, Billard Kneipe, Fahrrad fahren, Kirmes, Holland, zu Freunden der Familie, in Freizeiteinrichtung der Behindertenhilfe, mit Partner/in, mit der Wohngruppe), 9 Nennungen
2. In der Stadt bummeln unter der Woche (mit Betreuer, Freunden, Partnerin), 7 Nennungen
3. Ausruhen (Füße hoch, in mein Zimmer gehen), 3. bis 6. jeweils 6 Nennungen
4. Fernsehen gucken, DVDs gucken
5. Computer: Internet, Chat, PC Spiele
6. Mit Freunden weggehen (in die Stadt, Kneipe, Café, Kino)
7. Integrative Band, Private Band, 5 Nennungen
8. Schwimmen (individuell und im Verein), 4 Nennungen
9. Malen, basteln, 9. bis 10. jeweils 3 Nennungen
10. Musik hören
11. Rehasport (Wassergymnastik, Rückenschule), 11. bis 20. jeweils 2 Nennungen
12. Fußball spielen (in WfbM, in integrativen Verein)
13. Fitnessstudio, Muckibude (Einrichtung der Behindertenhilfe)
14. Gitarrenunterricht (individuell)
15. Familie besuchen
16. Puzzlen
17. Fan sein (Fanpost schreiben, zu Fußballspielen gehen)
18. Mit der Partnerin/dem Partner zusammen sein

- 19. Spazieren gehen
- 20. Konzertbesuche
- 21. Malkurs, Fotokurs, Kreativtreff, Tischtennis (integrativ), Rauchen, Comics anschauen, Gymnastik, HipHop, jeweils 1 Nennung

Das Geschlechterverhältnis ist bei den Freizeitaktivitäten ausgeglichen, lediglich beim Fußball spielen dominieren die jungen Männer und beim Malen/Basteln die jungen Frauen. Auch ist im Freizeitbereich – ausgenommen beim jungen Beschäftigten im Bäckereihandwerk - das Merkmal Migration nicht auffällig. Ebenso berichten junge Erwachsene aller Behinderungsgrade von vielseitigen individuell bedürfnisbefriedigenden Freizeitaktivitäten. Herausgestellt wird, dass regelmäßige vereinsgebundene Aktivitäten unter der Woche im Vergleich zur Schulzeit deutlich abgenommen haben, da die jungen Beschäftigten „kaputt“ (sch13+m, I2F9) von ihrer Arbeitstätigkeit sind (Zitate A und B) und die Verpflichtungszeit im Rahmen der selbständigen Haushaltsführung zugenommen hat (Zitat C). Die Ankerbeispiele lauten:

- (A) „Ich fahre öffentlich dahin. Ich arbeite im Lager und verpacke mit meinem Kollegen die Paletten, das heißt, ich wickele sie mit ihm und ich bautze sie mit ihm. Ja, und dann kommen denn dann noch diese Lieferscheine, die müssen eingetütet werden und dann noch draufgeklebt werden, oben drauf. Wenn ich zu viel leisten muss, dann bin ich kaputt. Letzte Woche Donnerstag war ich, war ich ganz kaputt. Hatte keine Lust mehr auf die Bandprobe.“ (sch5+o, I2F1)
- (B) „Ich mache keinen Sport mehr. [...] Ich kann das nicht mehr, erst von der Arbeit kommen und dann noch Fußball.“ (sch6, I2F15)
- (C) „S: Ich bin nicht beim FC. Ich spiele hier bei einem integrativen Verein. Früher habe ich Kreisliga gespielt in [Ort]. Jetzt spiele ich aus Spaß nur so. Und nicht mehr so aktiv. Aber ich gehe auch zum FC [Ort] zum Gucken. Aber ich spiele auch noch selber. Normalerweise zwei Mal die Woche, aber jetzt schaffe ich nur noch einmal die Woche. Aber ich darf trotzdem spielen.
F: Nur noch einmal die Woche, weil...
 S: Ich einfach kaputt bin.
 M: Ja, und weil er Termine hat. Treff mit Betreuerin zum Einkaufen und so weiter. Und abends nach 6 Uhr möchte er auch keine Betreuertermine mehr haben. Dann brauch er wirklich auch seine Ruhe.
F: Was machst du dann?
 S: Meistens gucke ich dann auch Fernsehen. Oder entspanne mich und streichele auch den Hasen viel. Oder Konsole mal spielen. Ja und Musik hören, sowas halt.“ (sch13+m, I2F9)

Eine Merkmalsausprägung im Lebensbereich Freizeit ist nicht so eindeutig festzulegen wie in den anderen Lebensbereichen. Eine junge Frau macht beispielsweise einen Gesundheitskurs in der WfbM, hat eine Freizeitbetreuerin, mit der sie individuelle Ausflüge unter der Woche unternimmt und nimmt an gruppenbezogenen Freizeitaktivitäten ihrer Wohneinrichtung teil. Eine Einschätzung über den Schwerpunkt individueller Freizeitaktivitäten erfolgte durch eine qualitative Einordnung der Äußerungen der jungen Erwachsenen (s. Tabelle 42).

Tabelle 42: Merkmalsverteilung im Lebensbereich Freizeit

	Freizeit in der WfbM	Freizeit in Verein/Band	Freizeit im Wohnheim	Individuelle Freizeit mit Betreuer	Individuelle Freizeit ohne Betreuer
Anzahl	2	6	2	5	7
Männl./weibl	1/1	5/1	0/2	3/2	6/1
Behinderung l/m/s	0/1/1	2/3/1	1/0/1	0/3/2	4/2/1
Migration	0	0	0	2	3

Umsetzung der Zukunftsziele

Die Schülerinnen und Schüler haben zum ersten Untersuchungszeitpunkt für den Lebensbereich Freizeit nur wenige Ziele formuliert. Deshalb ist eine Analyse nach Zielsetzungen wenig erkenntnisbringend. Damals wurden neue sportliche Hobbies genannt, neue Freunde auf der Arbeit oder in einer Wohneinrichtung sowie

Urlaubs- oder Ausflugsziele. Als sich die jungen Erwachsenen im Interview mit ihren damaligen Wünschen – soweit vorhanden - konfrontiert sahen, mussten einige von ihnen angesichts ihrer damaligen Vorlieben schmunzeln. Der junge Mann, der „Breakdance machen“ (sch24) als Zukunftsziel angab, sieht dies heute als jugendlichen Tick und fühlt sich in einer afghanischen Musikband wohl. Der Wunsch, das Euro-Disneyland zu besuchen, „(lacht) [...] ist immer noch auf der Liste“ (sch16+m, I2F6). Die jungen Erwachsenen, die neue Freunde kennen lernen wollten, haben ihr Ziel erreicht. Zwei von ihnen haben zudem ihre festen Partner am Arbeitsplatz gefunden. Erkennbar ist auf Grundlage der Merkmalsausprägung wie in Tabelle 42 dargestellt, dass aktuell

- a) junge Männer eher vereinsorientierte oder individuelle Freizeitaktivitäten durchführen,
- b) junge Frauen eher ihre Freizeit durch Angebote der WfbM oder im Wohnheim nutzen,
- c) junge Erwachsene mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad individuelle Freizeitbetreuer nutzen und
- d) junge Erwachsene mit Migrationshintergrund wenige Vereinsangebote nutzen.

Faktoren der Teilhabeentwicklung

Ein Teil der jungen Beschäftigten nutzt Freizeitaktivitäten, die im Rahmen der WfbM durchgeführt werden können. Diese „Begleitende Dienste“ dürfen nach der Werkstätten Verordnung „im Rahmen der allgemeinen Arbeitszeit durchgeführt“ (WVO §6 Abs. 1 und §5 Abs. 3.; s. Abschnitt 2.3.3.3) werden und umfassen in dieser Untersuchungsgruppe allgemeinen Rehabilitationssport (sch16, sch31, sch39), Fußball (sch5), Koch-/Gesundheitskurs (sch29) und einen Selbstbehauptungskurs für Frauen (sch16).

Die jungen Erwachsenen nehmen vorrangig Freizeitangebote in Einrichtung der Behindertenhilfe wahr (s. Auflistung oben). Diese sind als offene Angebote, kursorientierte oder vereinsorientierte Angebote organisiert. Ebenso werden Angebote der Behindertenhilfe im Rahmen integrativer Sportabteilungen und Musikgruppen genutzt. Sechs junge Erwachsene nehmen Angebote im sozial-integrativen Freizeitbereich wahr. Ein Ausbau derartiger Angebote sehen Eltern (Zitat A) und die jungen Erwachsenen als wünschenswert an. Die Aussage „Das ist wie Verein, so gemischt“ (Zitat B) bezieht sich auf eine Mischung der Geschlechter und auf Menschen mit und ohne Behinderung:

- (A) „M: Der will auch nicht immer diese Freundschaften nur mit diesen Kollegen aus dem [WfbM]. **Will** er nicht. Ich meine, das wollte ich selber auch nicht, dass der nur in diese Kategorie da reingesteckt wird, ne. Weil die verlieren ja nur diesen Umgang ganz mit den anderen.“ (E16, I2F2)
- (B) „S: Jetzt mache ich Tischtennis im [Sporteinrichtung der Behindertenhilfe]. Das ist Dienstag und Donnerstag mache ich das. Das ist wie Verein, so gemischt. [...]“
 S: Tischtennis gefällt mir. Gefällt mir gut. Sind auch nette Leute, der Trainer auch der, ach .. wie heißt der . [Sportsfreund], der ist auch ziemlich nett.
 M: Da ist eine Deutsche Vizemeisterin geworden.
 S: Den Zeitungsartikel habe ich oben, hole ich mal. Sind Jungen und Mädchen dabei. (Zeigt nach dem Finden den Zeitungsartikel).“ (sch27+e, I2F2)

Einzelne junge Erwachsene sehen Schwierigkeiten, ihre Hobbies auszuüben, da sie organisatorisch zu schwierig umsetzbar oder zu teuer sind:

- „M: Das Hockeyspielen, das ist so weit. Das ist ja im [Stadtteil]. Das ist so weit. Ich habe gesagt, das können wir uns auch nicht mehr leisten, bei diesen Spritpreisen. [...]“
 M: Die hatten unten mal eine Halle, da habe ich auch Schuhe gekauft ...
 S: Wir waren immer Fußball spielen, immer montags. Aber da mussten wir immer sechs Euro bezahlen. Oh, ich weiß nicht, da fahren wir mit dem Bus [vom Haus].“

V: Dann müssen sie Fahrgeld bezahlen.“ (sch35+e, I2F6)

Oftmals werden die jungen Erwachsenen durch ihre Eltern in der Mobilität unterstützt, indem ihre Eltern sie zur Ausübung des Hobbies fahren (Zitate A - C) oder zu Ausflügen gemeinsam mit Freunden mitnehmen (Zitat D)

- (A) „S: Jetzt mache ich Tischtennis im [Sporteinrichtung der Behindertenhilfe. Das ist Dienstag und Donnerstag mache ich das. Das ist wie Verein, so gemischt. [...]
M: Bis jetzt haben wir ihn gefahren. Er macht das noch nicht so lange.“ (sch27+m, I2F2)
- (B) „M: Und dann ist er zum [Einrichtung Behindertenhilfe], Haupthaus. Und da ist er jetzt und macht er viel. Da hat er jetzt schon ein paar Kurse gemacht wie Fotokurs und so was. Und Malen. Aber da kann er nicht so viel, weil die Angebot immer von halb sechs, sechs sind bis acht. Und das ist eine Hin- und Herfahrerei. Und das ist für [Sohn] zu spät. Der kommt ja erst um halb fünf von der Arbeit, da kann ich den doch nicht gleich wieder wegschicken. Wir fahren den dann dahin. Ja, da setzen wir den dann ab und holen den hinterher wieder.“ (E16, I2F2)
- (C) „M: Wir bringen sie aber auch überall hin, oder wenn sie sich mit den Freunden treffen will.“ (sch16+m, I2F25)
- (D) „Doch, samstags mal morgens fahren wir mal nach Holland. Okay, wenn du morgens um acht Uhr startklar bist, rasiert, ordentliche Klamotten. Dann kannst du mit.“ (sch16+m, I2F)

Die jungen Erwachsenen nehmen zur selbstbestimmten Umsetzung ihrer Freizeitbedürfnisse individuelle Freizeitbetreuer in Anspruch (11 von 23). Diese Möglichkeit wird über die Eingliederungshilfe (s. Abschnitt 2.3.3.3) oder die Krankenkasse finanziert. Diese Möglichkeit nehmen deutlich mehr junge Frauen in Anspruch (m:w 2:3, in der gesamten Untersuchungsgruppe 1,9:1). Es nehmen eher junge Erwachsene, die im Elternhaus leben, diese Unterstützung in Anspruch (6 von 9 jungen Erwachsenen im Elternhaus, 4 von 14 jungen Erwachsenen in Wohneinrichtungen). Vorrangig junge Erwachsene mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad nutzen dieses Angebot der Teilhabe (1/6/4, beginnend mit einem leichten Behinderungsgrad bei einer Verteilung in der gesamten Untersuchungsgruppe von 1,2 : 1,7 : 1). Folgende Zitate beschreiben die Aktivitäten, welche die jungen Erwachsenen mit ihren Betreuerinnen und Betreuern ausführen. Dabei wird in allen Zitatausschnitten ein hoher Grad an Selbstbestimmung der jungen Erwachsenen mit Behinderung deutlich. Bei den letzten beiden Zitaten kommt zudem der Faktor der Erweiterung der Handlungsoptionen durch Einkommen zum Tragen:

„Ich habe jetzt eine Betreuerin, die heißt [Name]. ... [...] Und heute kommt sie jetzt zu mir nach Hause.

F: Und was macht ihr dann?

Was ich will. Spazieren. Oder wir gehen basteln.

[...]

„Und heute Nachmittag kommt meine Betreuerin.

F: Was macht ihr?

Mit dem Auto fahren wir zur [Betreuerin] und trinken Tee. Wir waren auch mal im Kino. Da habe ich dann ein bisschen Panik gekriegt. Ich hatte mir so Filme angeguckt, dann habe ich einen ganz dollen Anfall gekriegt und dann mussten wir rausgehen. Der war zu grässlich der Film.

F: Was war denn das für ein Film?

So ein Rennfilm glaube ich war das, aber ich bin dann wieder rausgegangen. Und jetzt machen wir was anderes, lieber.

F: Ja, das hast du doch gut gemacht.“ (sch8, I2F1F40)

„Ach so eine neue Betreuerin habe ich. Die [Betreuerin], vorher war das der [Betreuer]. Da fahre ich schon mal weiter weg. Aber selten ist das. Am Wochenende, oder wenn ich frei habe, fahre ich mit der dahin. Da druckt die dann schon mal die Fahrpläne im Internet aus. Das finde ich schon gut. Dann macht die das und so. Das stimmt, das ist ganz gut. Ich sage zu der [Betreuerin], wenn ich die anspreche. Wenn wir uns treffen, zum Beispiel morgen, dann tut die das auf dem Handy so schreiben. Oder

anrufen. Eine SMS zum Beispiel, die beantworte ich. Die geht schon mal arbeiten, dann macht die das von der Arbeit aus. Oder von zu Hause und dann sagt die, die kommt dann kurzfristig, dann ruft die an, sie kommt eher oder so. Die geht immer donnerstags mit zur Krankengymnastik und meistens, wenn ich irgendwohin will, mache ich schon mal, wenn mir das dann einfällt, rufe ich die direkt an. [...] Die [Betreuerin] rufe ich selber an. Manchmal schreiben wir so SMS meistens.“ (sch30, I2F4)

„Mein Betreuer heißt [Name]. Der kommt immer dienstags und wenn er Urlaub hat. Er kommt auch immer Donnerstag. Der geht mit dem Betreuer schwimmen.

F: Oh, das finde ich super [Name], du kannst ja super schwimmen!

Super. Wir gehen ins [Name] Bad. Im Sommer gehen wir ins [Name]bad. Um Gotteswillen. Mit dem [Betreuer] geht er ins [Freizeiteinrichtung]. Das ist ein Bällebecken da. Da geht er zur Disco.“ (sch19, I2F40)

„M: Und einmal die Woche geht sie auch nochmal mit den zusätzlichen Betreuungskosten weg, ne. Gehen die ins Kino oder ins Theater schon mal oder Bummeln. Was [Tochter] will. Das ist eine eine. Jetzt ist eine junge Frau da, ne, vom Behindertenreferat zusätzlich. Ja, die [Betreuerin] ist eine ganz nette. Ja, von der Krankenkasse die 100 Euro nehme ich da in Anspruch, das sind die zusätzlichen Betreuungskosten. Und es wird über das Behindertenreferat abgerechnet.“ (sch29+m, I2F14)

„Mit [Betreuerin] immer montags, die geht mit mir zur Stadt und kauft mit mir Sachen ein. Das ist meine Betreuerin, wir fahren nach [Ortsname]. [...] Ja, früher habe ich mir Bravo geholt, jetzt kaufe ich mir Winks Hefte.“ (sch21, I2F1)

„Jetzt verdiene ich 193 Euro. [...] Wenn ich so [Konzert-] Karten holen gehe, das hole ich dann von der Ausschüttung. [...] Von Andy Borg oder so, 31 Euro, 70 Euro haben die gekostet, die hole ich dann von der Ausschüttung. Von dem Lohn kann ich die nicht holen, da wäre dann der ganze Lohn weg, da würde ich das nicht machen. Weil ich die Betreuerin mit bezahlen muss. Die Karten sind schon teuer. Das ging früher nicht so.“ (sch30, I2F63)

Vereinzelnd berichten Eltern von Schwierigkeiten mit individuellen Betreuern. Zum einen werfen sie diesen vor, eigene Interessen zu verfolgen (Zitat A), zum anderen ergeben sich organisatorische Schwierigkeiten, weil der Betreuer die Bedingungen vor Ort nicht kennt oder unzuverlässig arbeitet (Zitat B). Hierfür sehen Eltern jedoch Lösungen, indem die Betreuungsperson ausgetauscht wird, wie „wir müssen noch mal wechseln“ (E13, I2F4). Außerdem berichten Eltern und die jungen Erwachsenen davon, dass häufige Betreuerwechsel nicht unüblich sind (Zitate C und D) und die jungen Erwachsenen sich damit arrangieren können. Die Ankerbeispiele lauten:

- (A) „M: Oder dann, man hat das jetzt von vielen schon gehört, die Betreuer haben dann eigene Interessen, ach nee, jetzt gehen wir in die Stadt. Oder wir machen dies, oder wir machen jenes. Das ist so ein bisschen so.“ (sch16+m, I2F6)
- (B) „M: Ja .. die [Tochter] hat jetzt auch so eine .. Betreuerin gekriegt. Ooooooh, leider die Betreuerin kommt auch [Ort], die kennt sich bei uns in [Ort] nicht so aus. Oft sagt sie ab und alles. [...] Und dann habe ich gedacht, ja endlich, dann geht sie raus. Trotzdem wir müssen noch mal wechseln und reden. Weil das ist für uns keine Hilfe. Mein Mann bringt sie runter nach [Ortsteil], dann holt er sie nachher wieder ab, also was ist das. Dann sind wir gebunden, da konnten wir sie genauso ins [Name Freizeiteinrichtung für Behinderte] runter bringen, da wurde sie betreut und dann wieder abholen. Das ist das gleiche in grün.“ (E13, I2F4)
- (C) „M: Der [Betreuer 1], mit dem kam er auch sehr gut zurecht. Und jetzt die [Betreuer 2], die jetzt da ist, das ist eine Studentin. Da kommt er auch gut mit zurecht. Der [Betreuer 1] hat dann eine volle Stelle im Krankenhaus bekommen, deshalb hat er aufgehört. Wie das jetzt mit der [Betreuer 2] weitergeht, das weiß ich nicht, die studiert ja, das dauert ja noch, ich hoffe, dass die das noch lange macht. Ja, weil [Sohn] .. Wechsel ist nicht immer so gut, weil die werden ja nicht alle immer so miteinander fertig, ne.“ (E16, I2F4)

(D) „S: Aber die [Betreuerin 2], die ist nett, die geht mit mir immer Stadt. Vor [Betreuerin 2] war [Betreuerin 1]. Aber [Betreuerin 1] konnte irgendwie nicht mehr.“ (sch21, I2F4)

Die Inanspruchnahme eines individuellen Freizeitbetreuers ist in einigen Fällen auch eine temporäre Unterstützung in der jungen Erwachsenenphase. Ein junger Mann berichtet, dass sein Freizeitbetreuer mit ihm Busfahren gelernt und Freizeitaktivitäten durchgeführt hat, er zurzeit jedoch viel lieber Aktivitäten gemeinsam mit seiner Partnerin durchführt:

„S: Der war hier.

M: Der ist nicht mehr. Aber mit dem haben die Busfahren gelernt, sind ins Kino gefahren und so. Das war ganz gut. Ja, ja, die konnten auch zu Hause bleiben und Dame spielen.

S: Jetzt will ich das nicht mehr. Ich kriege das, aber ich will das nicht mehr. [...]

S: Und jetzt mache ich auch viel mit [Partnerin] zusammen.“ (sch35+e, I2F44)

Die jungen Erwachsenen sehen in der Generierung von Einkommen einen wesentlichen Faktor, der ihnen eine Erweiterung der Handlungsoptionen und Teilhabe im Freizeitbereich ermöglicht:

„Ich gehe jetzt mit mein Mann am Wochenende ab und zu mal in die Stadt. Wenn schönes Wetter ist, gehe ich ab und zu mal gerne ein bisschen raus. Mit meinem Freund. Wir gehen . beispielsweise habe ich mal einen neuen Film gekauft. Für mein DVD Player. Ab und zu mal gehen wir ganz viel . ganz viel . wir gehen ab und zu mal gerne beispielsweise in einen persönlichen Laden, den ich kenne, den ich gerne hingehe. Da nehme ich meinen Freund gerne mal mit. Dann hole ich mir ein Spiel von die Playstation 2. Kino gehen wir nicht unbedingt.“ (sch1, I2F2)

„Wie viel entscheiden die Gruppenleiter, aber was, das entscheide ich. Kann ich ja selber kaufen. Darf aber irgendwie kein Müll sein. Bis jetzt habe ich mir irgendwie . mal einen Kasten Cola, mal was zu trinken, was zu essen, dann mal Bettwäsche. Oder wenn ich weggehe.“ (sch6, I2F20)

„Und von den Arbeiten verdient man Geld. Und von dem Geld kann man sich was leisten. Das habe ich geschafft. Alleine. CD gekauft. [...] Einmal verdiene ich für CD, einmal Kappe, einmal für meine neue Hose, einmal meine neuen Socken, einmal meine neuen Schuhe, einmal meine neuen Pullover. Und Unterwäsche neue.

F: Weißt du, wie teuer eine CD ist?

Ja, acht Euro. Ich kaufe gerne drei CD's immer.

F: Und was machst du, wenn die zu teuer sind?

Sind nicht zu teuer, die sind billig alle.

F: Und wenn die aber zu teuer ist?

Sonst muss ich sparen. Und weißt du, was ich gerne esse? Mal **Pommes**. Wir gehen manchmal gerne zur Bowlingbahn spielen. Und dann kaufe ich mit Trinken und Essen.

F: Und was bestellst du dir?

Fanta oder Apfelschorle.“ (sch31, I2F6F63)

„Ich verdiene ja auch Geld. Weil ich arbeiten gehen kann, weil ich was kaufen kann. Ich verdiene Geld.

F: Was machst du mit deinem Geld?

Ich kauf mir was. Wenn ich in der Stadt gehe.“ (sch28, I2F63)

„100.000 im Monat verdiene ich. Mit dem Geld einkaufen. Kaufst du dir Sachen. [...] Ein Schalke Trikot.“ (sch19, I2F63)

Neben den Freizeitbetreuern, die eine individuelle Freizeitbeschäftigung für die jungen Erwachsenen mit Behinderung ermöglichen, berichten insbesondere junge Erwachsene in Wohneinrichtungen vielfältigen und gemeinsam geplanten Aktivitäten der Wohngemeinschaft. Diesen kann man sich selbstbestimmt anschließen. Deutlich wird in den Aussagen der jungen Erwachsenen, dass sie ihre Freizeitbedürfnisse unter der Woche und im Rahmen der Wochenenden selbstbestimmt ausleben:

„Montag Hip Hop. Dienstag Gymnastik, Turnen. Mittwoch Disco in [WfbM]. Wassergymnastik. Donnerstag Band, [Rhythmus] Eier. [...] Am Wochenende alle weg. Party am Wochenende, wegfahren. Konzert Robbie Williams.“ (sch39, I2F41-F42)

„Bowling ist so mit drei Löcher und Kegeln ist ohne Löcher. Ja, das mache ich auch. Dann komme ich hierhin und mache Kaffeepausen. Dann kommt [Gruppenleitung] und wir machen Bowlingbahn oder Kegeln. Und Billard mache ich auch gerne. Billard.

F: Und wer kommt dann mit?

Die [Gruppenleitung], und ich, und der eine da mit der Brille, [Name]. Und der [Name], der mit mir Kegeln geht. Dann der [Name], dann der andere [Name].

F: Sind die alle aus deiner Gruppe?

Nein, die sind auch von oben und unten. [Name] geht auch immer gerne mit Kegeln. Manchmal gerne. Das sind alle meine Freunde. Manchmal gehe ich auch gerne spazieren. Mit [Gruppenleitung]. [...] Manchmal gehen wir gerne Billard spielen. Bowling. Dart. [...] Ich bin gut im Kegeln, ja, manchmal schaffe ich alle Neun, alle Neune (lacht). [...] Morgen gehen wir in den Tierpark. Am Samstag. [...]

F: Darfst du selber entscheiden, ob du bei den Ausflügen mitgehst?

Ja, bei den Ausflügen gehe ich immer mit. Manchmal gehe ich auch gerne schwimmen. Ins Schwimmbad [Name]. Manchmal mache ich auch gerne Rad fahren. [...] Manchmal mache ich auch gerne Eis essen gehen. Manchmal gucke ich auch ‚Wer wird Millionär.‘“ (sch31, I2F40-42)

„Am Wochenende, ja. Am Wochenende machen wir meistens was zusammen. Die Bewohner und wir fahren zum Beispiel zur [Naherholungsgebiet], spielen, bei herrlichem Wetter Tischtennis, so.

F: Und wer macht die Vorschläge?

Die Betreuer. Und wir.

F: Und wer entscheidet, was ihr macht?

Wir alle zusammen. Beim Gruppenabend, haben wir morgen wieder.

F: Und wenn fünf von euch Eis essen wollen und fünf Tischtennis spielen?

Dann sprechen wir nochmal darüber mit den Betreuern. Tja, dann entscheiden wir das am Gruppenabend und dann wird das da geäußert.

F: Und was ist dein Wunsch fürs Wochenende?

Ich will zur [Naherholungsgebiet], Tischtennis spielen.

F: Und wie kommt ihr dahin?

Mit dem Bus.“ (sch12, I2F42)

„Ja, wir planen immer, was wir kochen und kommt drauf an, was wir auch unternehmen [am Wochenende]. Und manchmal machen wir gar nichts.

F: Und wer entscheidet?

Mit den Betreuern zusammen. Das ist beides, die und wir.“ (sch9, I2F15)

Ähnlich selbstbestimmt verlaufen die Urlaubsplanungen der jungen Erwachsenen, die mit Anbietern der Behindertenhilfe (Zitat A), der Tourismusbranche (Zitat C) oder der Familie ihre Jahresfreizeit ausführen (Zitat D). Bei den betreuten Fahrten mit Anbietern der Behindertenhilfe oder der Tourismusbranche ergibt sich auch die Möglichkeit, mit Freundinnen und Freunden (Zitat A) oder der festen Partnerin (Zitat C) den Urlaub zu verbringen. Jedoch wird in größeren Wohneinrichtungen eine Mitbestimmung bezüglich des Urlaubszieles nicht umgesetzt (Zitat B):

(A) „*F: Und was machst du in den Ferien? Wer entscheidet das?*

Ich und meine Betreuer. Was ich machen möchte in den Ferien, in den Osterferien bleibe ich hier.

Ich gehe nicht zu meinen Eltern, bleibe hier.

F: Und in den Sommerferien?

Ich fahre mit [Mitbewohnerin] nach [Ort] in Urlaub. Mit dem Behindertenreferat.“ (sch12, I2F43)

(B) „Das entscheiden die Gruppenleiter. Wir fliegen jetzt nach Griechenland.“ (sch1, I2F43)

(C) „M: Er war jetzt auch schon zwei Mal mit [Partnerin] im Sommer im Urlaub gewesen. Früher hat er sich ja immer gesträubt. Mit Quertours zu verreisen, so ’ner Gruppe. Und [Partnerin] hat das vorher schon immer gemacht. Und dann hat er auch einmal ausprobiert. Dann waren sie einmal im Harz

und im Schwarzwald. Und dies Jahr geht es nach Holland. [...] Quertours, die sind sehr bekannt, die sind auch sehr gut. Die kommen aber aus dem Ruhrgebiet. Da kommen Betreuer mit. Die stufen das ein. Es gibt, die Schwerstbehinderten kriegen einen zur Verfügung, und bei euch war das Verhältnis zu acht. Zu acht hattet ihr einen Betreuer. Das war dann auch die Stufe, die keine Pflege benötigte. Und kaum Betreuung brauchen. Also für Finanzen und Orientierung in der anderen Stadt.

F: Damals hatte deine Mutter erzählt, dass sie gerne wollte, das du da mal mitfährst. Aber du wolltest nicht.

S: Ja, jetzt habe ich das doch gemacht. Die Gruppe ist schon okay. Ich fühle mich schon wohl. Wir machen auch schon unsere eigenen Sachen, aber wir machen auch was mit denen mit. Meistens gehen wir mit denen mit, aber Einkaufen machen wir alleine oder was trinken. Da dürfen wir zu Zweit gehen. Ja, Stadtbummeln oder was man so braucht. Gemeinsam machen wir Besichtigungen oder gehen in Erlebnispark oder so. Man meldet sich an und dann nehmen die einen mit. Jetzt geht's los. Ja, meistens unser Bezugsbetreuer, da haben wir immer einen für beide. Wir haben ja immer eine Frau genommen. Also die letzten Mal haben wir immer eine Frau gehabt.“ (sch13+m, I2F6)

(D) „Das entscheide ich mit Mama und Papa. Im Sommer ist das so heiß, da fahren wir nicht weg. Da ist das so heiß.“ (sch30, I2F43)

Obschon Freizeitaktivitäten im Weiterbildungsbereich nicht genannt werden, so berichten einige junge Erwachsene, dass sie weiterhin versuchen, ihre Lesekompetenz zu verbessern. Eine junge Frau übt das Lesen in einer Wohneinrichtung gemeinsam mit ihrer Betreuerin (Zitat A), ein junger Mann übt das Lesen und Schreiben über das Verfassen von Emails an seinem Arbeitsplatz (Zitat B), eine junge Frau hat sich durch ihr Mitwirken in einem Musik-Chat sowie durch die Nutzung neuer Medien wie Handy und SMS im Lesen und Schreiben wesentlich verbessert (Zitat C). Eine weitere Familie berichtet von vergeblichen Versuchen, eine Leseförderung in der Volkshochschule anzufangen. Eine zeitliche Umsetzung erscheint ist für den jungen Mann neben der Berufstätigkeit in der WfbM nicht möglich. Innerhalb der WfbM werden keine Kurse angeboten (Zitat D):

(A) „Das macht die andere Betreuerin. Macht die ja. Die hat ein Buch für mich und die hilft mir, Lesen zu lernen.“ (sch1, I2F57)

(B) „S: Jeden Morgen schreibe ich Emails, wenn ich angekommen bin, schreibe ich meiner Mutter eine Email.

M: Ja, mit Lesen will ich ihn immer nochmal animieren. Dass er mal Zeitung liest oder so. Im Urlaub, da hat er mal mit uns auf der Liege gelegen und ein Buch gelesen.

S: Aber dann bin ich eingeschlafen, weil das so langweilig war.

M: Das ist schade. Die erste Zeit lang hast du dir ja mal den Express hier gekauft, ne. Ja, oder wenn du nur den Sportteil lesen würdest, wäre doch mal interessant.

S: Ja, mal kurz durchlesen, das mache ich schon manchmal.

M: [Name] kann ja lesen, so ist das nicht. Liest er Untertitel oder guckt im Fernsehen auch.

S: Ich muss ja viel Lesen und Schreiben auf der Arbeit. Ich schreiben viele Emails. An die ganzen Leute tue ich schreiben.

F: Wäre das denn mal ein Hinweis für die Montags-Gespräche?

S: Ich glaube, die haben dafür keine Zeit. Die müssen ja auch noch andere Leute betreuen.

M: Ich glaube, die Frau [...] unterrichtet samstags so Kurse.

S: Da will ich aber nicht hin samstags. Nee, ich will samstags schon meine Ruhe haben.“ (sch13, I2F4)

(C) „[Thema Chat] M: Sie versucht das selber alles mit der Maus dahin klicken. So vom Schreiben ist natürlich alles schwieriger. Auf ihrem alten Computer hatte sie ein Sprachprogramm, das hat sie nun da auf dem Laptop nicht. Schreibprogramm heißt, sie schreibt und der Computer liest das dann vor. Sie ähäh schreibt also, dann hat sie das vorgelesen gekriegt und hat dann nicht mehr weitergemacht, ne. Aber jetzt . hat sie auch gesagt, sie möchte einen Läppi. Jetzt muss sie das halt lesen und dann kommt das immer mehr mit dem Schreiben. Es geht halt langsam, aber bei allen, die da drin sind, geht es langsam, ne. Und dadurch kommt es dann. Dann sagt sie, Mama ich möchte aber in den Chat rein und die kennen auch alle [Tochter]. Und dann wissen sie, wenn [Tochter] schreibt, dann müssen sie halt mit der Antwort warten. Und dann ist das in Ordnung. Und dadurch lernt sie nun nochmal

die einzelnen Buchstaben und Wörter. [weitere Details] In der Schule hat sie am Lesen nicht so die Interessen gehabt. Das kam jetzt durch den Chat. So wo es immer mehr wird. Auch durch ihr Handy, wo viele auch SMS schreiben. Sie auch. Und auch durchs Internet, durch die Chats, ne. Da kommt das jetzt auch immer mehr wieder.“ (sch16+m, I2F1)

(D) „M: Dann hieß es Volkshochschule. Um Gottes Willen, wie soll ich den, wenn er arbeiten geht, in die Volkshochschule hinbringen? Ja, das er das da lernt. Das ist ja nach wie vor ein Wunsch von ihm.

F: Es gibt ja auch Kurse innerhalb der Werkstatt. Also zum Beispiel eine Zeitung machen oder andere Kurse. Vielleicht gibt es ja auch Lesen.

M: Ich habe da zum Anfang mal gefragt, aber der war da nichts. Ansprechen werde ich das vielleicht nochmal. Ich werde auch da nochmal anrufen und mich erkundigen.“ (E16, I2F43)

Deutlich ist, dass die jungen Erwachsenen mit Behinderung ihre Freunde innerhalb der Einrichtungen der Behindertenhilfe suchen und finden. Aus diesen Freundschaften haben sich zudem feste Partnerschaften und Verlobungen entwickelt. Alle jungen Erwachsenen, die in Wohngruppen leben, sprechen davon, dass sie viele Freunde haben. Die jungen Erwachsenen, die im Elternhaus leben, berichten von zahlreichen Freundschaften in der WfbM. Auf Nachfrage bemerkt das Gros, dass sie zu diesen keinen weiteren privaten Kontakt pflegen (8 von 9). Lediglich eine junge Frau nutzt ihre Kontakte und Freundschaften aus der WfbM auch im Freizeitbereich. Die beiden jungen Männer auf dem ersten Arbeitsmarkt, die noch im Elternhaus wohnen, und ein junger Mann auf einem Außenarbeitsplatz berichten von fehlenden Freundschaften: „Freunde? Zurzeit überhaupt keine. Ja.“ (sch2, I2F41)

Damit lassen sich insgesamt folgende Faktoren als förderlich oder hinderlich für die Entwicklung der Teilhabemöglichkeiten im Bereich Freizeit erfassen:

Tabelle 43: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Freizeit

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Freizeitangebote der WfbM • Individuelle Freizeitbetreuer (über Ergänzungspflege oder Eingliederungshilfe) • Generierung von Einkommen • Vielfältige Angebote für Jahresfreizeiten auch der Tourismusbranche • Individuelle und gruppenbezogene Freizeitangebote in Wohneinrichtungen • Mobilitätshilfe durch Eltern • Freizeitangebote der Behindertenhilfe • Sportangebote der Behindertenhilfe oder kooperative Sportabteilungen • Freundschaften in Einrichtungen der Behindertenhilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • Freizeitbetreuer in Einzelfällen nicht tauglich • Fehlende Weiterbildungsangebote für Lesen • Fehlende vereinsbezogene Angebote für junge Frauen mit Behinderung • Bei gruppenbezogenen Freizeitangeboten der Wohneinrichtungen bleiben die jungen Erwachsenen mit Behinderung meist unter sich • Fehlende sozial-integrative Freizeitangebote • Fehlender Finanzausgleich für die Eintritts- oder Veranstaltungskosten der Freizeitbetreuer

3.4.1.3.5 Lebensbereich Öffentlichkeit und Mobilität

Teilhabe

Mobilität ist zentral, um im nachschulischen Leben selbstbestimmt in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens partizipieren zu können. Sechs junge Erwachsene konnten ihre Mobilität gemessen an ihrem individuellen Mobilitätsgrad zum ersten Untersuchungszeitpunkt steigern (s. Abschnitt 3.3.1.1.3.7). Dies sind vor-

rangig Beschäftigte auf Außenarbeitsplätzen (4) sowie junge Erwachsene, die aus dem Elternhaus ausgezogen sind und in einer Außenwohngruppe (1) oder eigenen Wohnung (1) leben. Die Entwicklung von einer eingeschränkten selbständigen Mobilität (zu Fuß, WfbM-Bus, öffentlicher Bus mit Begleitung) hin zu einer erweiterten selbständigen Mobilität (bekannte Strecken mit dem öffentlichen Bus) wurde dabei weit seltener erreicht. Hier war nur eine junge Frau erfolgreich. Hingegen konnten vier junge Erwachsene eine Steigerung von der erweiterten selbständigen Mobilität zur selbständigen Mobilität (Nutzung des ÖPNV, Pkw) umsetzen. Insgesamt sind 10 junge Erwachsene eingeschränkt selbständig mobil, drei sind erweitert selbständig mobil und 10 sind selbständig mobil (s. Tabelle 44).

Tabelle 44: Merkmalsausprägung im Bereich Mobilität

	Eingeschränkte selbständige Mobilität (Zu Fuß, WfbM-Bus, öffentlicher Bus mit Begleitung)	Erweiterte selbständige Mobilität (Bekannte Strecken mit dem öffentlichen Bus)	Selbständige Mobilität (Nutzung des ÖPNV, Pkw)
Anzahl	10	3	10
Männl./weibl	7/3	1/2	7/2
Behinderung l/m/s	0/4/6	1/2/0	6/3/0
Migration	3	0	2 (1Pkw)
Mobilitätsziel erreicht	10	3	8

In der Zielumsetzung im Bereich Mobilität wird deutlich, dass:

- a) junge Beschäftigte auf Außenarbeitsplätzen und dem allgemeinen Arbeitsmarkt eine hohe selbständige Mobilität erreichen konnten,
- b) junge Männer deutlich mobiler sind,
- c) junge Erwachsene mit leichtem Behinderungsgrad deutlich mobiler sind und
- d) junge Erwachsene mit Migrationshintergrund das Zukunftsziel Führerschein und eigenes Auto eher umsetzen konnten.

Zu (a): Die jungen Beschäftigten auf Außenarbeitsplätzen und auf dem ersten Arbeitsmarkt sind erweitert (1) und vorrangig selbständig mobil (6).

Zu (b): Die jungen mobilen Männer dominieren in einem Verhältnis von 3,5:1 bei einem Verhältnis in der gesamten Untersuchungsgruppe von 1,9:1.

Zu (c): Der Behinderungsgrad korreliert deutlich mit dem Grad der erreichten Mobilität (s. Tabelle 44). Die Verteilung in der gesamten Untersuchungsgruppe liegt bei 1,2 : 1,7 : 1.

Zu (d): Ein junger Erwachsener mit Migrationshintergrund hat bereits einen Führerschein und einen eigenen Pkw, ein weiterer junger Mann arbeitet gemeinsam mit seiner Familie an der konkreten Umsetzung durch konsequentes Sparen und Üben für die theoretische Prüfung mit den älteren Geschwistern.

Umsetzung der Zukunftsziele

Die Schülerinnen und Schüler haben zum ersten Untersuchungszeitpunkt für den Lebensbereich Mobilität nur marginal Ziele formuliert. Innerhalb dieser wenigen Wünsche ist jedoch der Wunsch nach einen Führerschein oder einem eigenen Auto vordringlich. Dieser wird insbesondere von jungen Erwachsenen mit leichtem Behinderungsgrad als erstrebenswertes Statussymbol der Erwachsenenwelt gesehen und angestrebt.

Umsetzen konnte diesen Wunsch bisher nur ein junger Mann mit Migrationshintergrund, ein weiterer junger Mann mit Migrationshintergrund arbeitet zurzeit gemeinsam mit seiner Familie konsequent daraufhin.

Faktoren der Teilhabeentwicklung

Die Aufnahme einer Beschäftigung auf einem Außenarbeitsplatz ist oftmals erst durch eine selbständige oder erweitert selbständige Mobilität möglich. In diesem Fall bedingen sich die Ziele in diesen beiden Lebensbereichen gegenseitig. Familien, deren erwachsenen Kinder einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anstrebten, nahmen das Berufsziel als Motivation die Mobilitätsförderung intensiv anzugehen (Zitat B). In einem Fall half zudem die Schule (Zitat A):

(A) „V: Auch, dass Sie jetzt von der Schule aus angefangen haben, mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. Also ich weiß nicht, ob ich so den Mut dazu gehabt hätte. Hinterher, ich meine, ein paar Tage bin ich ja noch mitgefahren. Da hatten wir schon viel geübt. Dann habe ich sonntags oben mein Auto hingestellt, weil ich sehen wollte, ob das klappt. Dann hatten wir einmal auch einen kleinen Unfall noch, weil [Sohn] in die falsche Richtung eingestiegen ist. Aber das sind alles wichtige Stationen doch und da hat Schule nochmal an gestubst. Da war ja für den Arbeitsplatz bei [Firmenname] notwendig. Das war gut.

M: Ja, auf jeden Fall.

V: Ich sage mal, ich hätte vielleicht nicht so den Mut gehabt. Ich hätte vielleicht .. pfff mir Sorgen gemacht, dass er es nicht schafft. Auch den Tag, wo er weg war, da haben wir uns auch Sorgen gemacht und gedacht, dass wir zur Polizei gehen. Dann sind wir die Strecke abgefahren, unten da am Bahnhof gestanden, gewartet, geguckt und gemacht. Aber als er dann nach Hause kam und erzählte, was passiert ist und wie er reagiert hat und den Fahrer angesprochen hat: „Ja, ich wollte ja nach [Stadtteil], wie komme ich denn wieder zurück?“ Da in [Stadtteil], ja, das sind so wichtige Sachen, Feuerprobe bestanden, ne. Dass er auch den Mut hat, auf Leute zuzugehen und zu fragen sooo ne. Es hätte ja auch genau andersrum sein können, dass er da rumirrt und nicht wüsste, wie er sich jetzt selber helfen sollte. Also, das wäre viel schlimmer. Von da an wusste ich Bescheid, dass er sich helfen kann.

M: Er hatte dann ja gefragt. Er konnte ja vorher nicht fragen, weil der Fahrer in so einer Kabine ist. Und das hat er auch verstanden.

V: Ja, heute hat er ein Handy. Wenn er heute irgendwelche Probleme hat, ähm ruft er an.“ (sch27+e, I2F43)

(B) „M: Und, wie wir, wie er anfang mit Bus zufahren, auch jetzt für die Arbeit, und da war eine Haltestelle und da war die 170 einmal in die Richtung und einmal in die Richtung. Und da muss er lesen, oben, ja, und er weiß jetzt ganz genau wo [Zielort] steht und wo [Zielort] steht. Ne, das hatte ich ihm dann aufgeschrieben, mit dem musst du fahren. Ja, und das hat er jetzt oben drin und das kann er jetzt. Wenn er verkehrt fährt, dann steigt er aus und geht über die Straße und steigt wieder ein, sagt er.“ (sch35+e, I2F42)

Jedoch ist nicht nur die Berufstätigkeit ein Faktor, der eine selbständige Mobilität anregt, sondern auch das selbständige Wohnen außerhalb des Elternhauses:

„M: Durch die neue Wohnung ist sie immer selbständiger geworden auch vom Fahren her. Sie kann also zum Beispiel bis zum [Arbeitsstätte] kann sie jetzt auch ganz selbständig mit dem Bus fahren.“ (E3, I2F5)

Wie im Abschnitt Partnerschaft/Sexualität dargelegt wurde sind feste Partnerschaften ein Motor zur Erweiterung von Lebenszielen. Die jungen Paare motivieren sich gegenseitig, Lebensziele anzustreben und an ihrer Erreichung zu arbeiten. Neben Lebenszielen in den Bereichen Wohnen und Arbeit äußern die jungen Paare auch Lebensziele für den Bereich Mobilität:

„(lacht) Das dauert aber noch. Ich fahr ja mit dem Bus noch ... [Partner] wollte den Führerschein machen. Ich noch nicht. Erst der [Partner].

F: Warum?

Weil wir keinen Bock mehr haben, Bus zu fahren (lacht).

*F: Ja, schaffst du es denn, den Führerschein zu machen? Da muss man doch lesen können...
[...] Der [Partner] kann lesen, aber ich nicht. Man muss lesen können, zum Beispiel die Ampels und Schilder. Aber das schaffe ich schon, doch.“ (sch1, I2F6)*

Die jungen Männer mit Migrationshintergrund, die den Erwerb des Führerscheins in einem Fall erfolgreich umsetzen konnten, in einem weiteren Fall konkret an der erfolgreichen Umsetzung arbeiten, haben vielfältige Unterstützung zur Erreichung dieses Zieles durch ihre Familien erhalten. Die Familie hat die Motivation anerkannt und unterstützt, jeweils das Ansparen des notwendigen Geldes übernommen, ebenso haben ältere Geschwister beim Üben der theoretischen Anforderungen geholfen (sch2 und sch24). Das Ankerbeispiel lautet:

„Ja, meine Mutter hat gesagt, kann ich später machen. Wenn die Frau nach Deutschland kommt, dann kann ich machen. Lesen und Schreiben kann ich dafür.“ (sch24, I2F6)

„*F: Weißt du, wie viel Geld du verdienst?*
Das macht meine Mutter. Ja, ich bekomme 30,00 Euro Taschengeld.
F: Und das andere Geld?
Meine Mutter spart.
F: Für?
Für den Führerschein.“ (sch24, I2F63)

Ein weiterer junger Mann mit leichtem Behinderungsgrad, der auf einem Außenarbeitsplatz arbeitet und dort einen Stapler-Führerschein erfolgreich abgelegt hat, möchte auch im privaten Bereich einen Führerschein machen. Hier sieht er jedoch den geringen Arbeitslohn als Angestellter in einer WfbM als Hemmschuh zur Verwirklichung seines Ziels. Mit dem Tod der wichtigsten Betreuungsperson in der Familie fällt die familiäre Unterstützung weg. Zudem helfen weder der gesetzliche Betreuer noch der Integrationsassistent der WfbM diesem jungen Mann, die realen Chancen zur Umsetzung seines Planes zu evaluieren, eine Modifizierung zur Erreichung dieses Ziels wie bspw. zunächst einen Mofa-Führerschein zu bedenken und dann an der Umsetzung dieses Planes zu arbeiten:

„*F: Dein Ziel war damals, einen Führerschein zu machen.*
S: Ja, das ist mir nicht gelungen, ich habe ja gar kein Geld dafür.
[...]
S: Ja mit dem Motorrad wollte ich einfach überall hinkommen. Und Pkw Führerschein hätte mein Opa mir auch zugetraut.
O: Ja, das stimmt.
S: Eigentlich ist das noch ein Ziel von mir. Aber ich kann mir das nicht leisten. [...] Ein normaler Pkw Führerschein kostet so um die 2.000 Euro und das kann ich mir nicht leisten.
O: Er hat sich ja alles schon mal . diese Unterlagen . ausgeliehen. Und alles schon mal durchgespielt. Er kann sich Sachen ja so gut merken. [...] Er verdient ja auch nichts.
S: Nee, Führerschein ist zu teuer.“ (sch5+o, I2F6)

Im o.g. ausführlichen Zitat zu ‚Veränderungen im Bereich Arbeit und Wohnen‘ macht eine Familie deutlich, dass sie selber „nicht so den Mut gehabt“ hätte, ein Mobilitätstraining durchzuführen und ein „Anstubsen“ durch die Schule als eine hohe Motivation darstellte (sch27+e I2F43). In den folgenden Zitaten wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen aufgrund der Sorgen ihrer Mütter (Zitat A und B), ihrer eigenen Bequemlichkeit (Zitat A und C) und ihrer Unsicherheit (Zitat B und C) ihr persönliches Potential im Bereich Mobilität nicht umsetzen. Insbesondere in Zitat B bleibt unklar, was zum Abbruch der Busfahrten mit dem öffentlichen Bus zum Arbeitsplatz geführt hat. Die Aussage der Mutter „es bringt nichts“ macht vielfältige Deutungen möglich. Die folgenden Zitate werden umfangreich wiedergegeben, um der Argumentationsstruktur der Eltern folgen zu können:

- (A) „M: Jetzt ist sie in [Ort Abteilung WfbM], das ist hier um die Ecke. .. Viertelstunde, wenn man schnell geht 10 Minuten.
F: Geht sie denn alleine hin?
 M: Neieiein. Sie wird mit dem Bus abgeholt. Ja das ist auch ein bisschen wegen der Versicherung. Wenn sie jetzt selber geht, okay, mal gucken. Die haben gesagt, sie könnte mit dem Bus, dann wären das zwei Haltestellen. An der zweiten Haltestelle müsste sie dann auch laufen. AAber dann müsste sie auch wieder früher aufstehen, ne und ‚Nee‘, sagt sie ‚Mama‘. So wird sie direkt von der Tür abgeholt und direkt vor der Tür abgesetzt. Und.
F: Obwohl sie es ja bestimmt könnte.
 M: Sie kann es. Sie kann es. Obwohl, da bin **ich** wohl bisschen dann diejenige. Ja, wo ich dann manchmal sage. Das, ja jetzt wo es so warm ist, frage ich schon mal. Ich sage ja, mit dem Bus brauchst du länger als zu Fuß. Weil die fahren ja noch die [Name]straße hoch und da wo der [Mitarbeiter] wohnt. Und dann ist auf der [Name]straße Stau und das dauert länger, als wenn [Tochter] zu Fuß runterkommen würde. ‚Nein‘, ist mir egal.‘ Sie will das nicht.“ (sch16+m, I2F1)
- (B) „M: Der große Linienbus sollte [Sohn] abholen. Aber der kam ja nicht bis hier runter, hier war ja Glatteis und alles. [...] Ich sag, vorher hatten wir doch so ein Theater nicht, und jetzt, ich sag, jetzt, der sollte ja bis zur Haltestelle laufen, im **Winter**. Ich sag, wenn dem was passiert, dann könnt ihr euch gut einpacken. Ich sag, der geht hier nicht mehr alleine den Berg rauf. [...] und die kommen [jetzt] bis hier vor die Haustür unten, bis auf den Parkplatz. Und das klappt wunderbar. Und ich frage, warum hat das denn nicht sofort geklappt? Er ist ja jetzt pünktlich. Ich sage, es kann ja nicht sein, dass ein behinderter Mensch da eine halbe Stunde draußen steht. Ich sage, und sich den Hintern abfriert.
 [...]
 F: Sie hatten damals gesagt, zum [WfbM] könnte er ja dann das Stück selber mit dem öffentlichen Bus fahren.
 Ja sicher, das wäre schneller, der Reisebus, der ist ja immer erst runter nach [Ortsteil] gefahren. Das alleine fahren habe wir probiert. Der hat dann mal eine Woche mit dem Bus der Schufa, der auch da oben hochfuhr. Hat er das probiert. Aber das bringt nichts, der [Sohn] ist nicht . der hat das Selbstvertrauen nicht. Der kennt sich in [Ort] **überall** aus, der kennt alle Geschäfte in [Ort] besser als ich. Der fährt mit seiner Betreuerin, der hat ja auch eine Betreuerin jetzt. [...] Ich hatte dann vergessen, der Bescheid zu sagen, aber das brauchte ich gar nicht. Der wusste ganz genau Bescheid, wo die Geschäfte in [Ortsteil] sind. Der kennt in [Ortsteil] alle Geschäfte, aber der fährt **nicht** alleine. Dazu ist der auch viel zu unsicher.“ (E16, I2F1)
- (C) *F: Deine Mutter hat mal erzählt, sie würde gerne, dass du mit dem öffentlichen Bus zur Arbeit fährst. Warum hat das nicht geklappt?*
 Weil ich dann .. äh.. muss ich so früh aufstehen, dass ich da oben pünktlich bin. Und dann bin ich da und die Betreuer sind noch nicht da. Ich weiß ja nicht, ob die dann schon aufhaben.“ (sch30, I2F68)

Damit lassen sich insgesamt folgende Faktoren als förderlich oder hinderlich für die Entwicklung der Teilhabemöglichkeiten im Bereich Mobilität erfassen:

Tabelle 45: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Mobilität

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen im Bereich Arbeit oder Wohnen • Partnerschaften • Unterstützung durch Eltern, Freizeitbetreuer oder Lehrkräfte • Akzeptanz des Wunsches und Unterstützung durch die Familien mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantierte Fahrdienste zur WfbM • Ängste der Eltern • Bequemlichkeit der jungen Erwachsenen

3.4.1.3.6 Bewertung von Schule und schulischer Bildung

Einschätzungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler

Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler bewerten ihre Schulzeit kritisch. Sie erkennen positive und negative Aspekte ihrer Schulzeit, berichten von erworbenen Kompetenzen und geben eine Einschätzung, ob ihre schulische Förderung für den nachschulischen Bereich sinnvoll gewesen war. Der Lebensbereich Schule wird demnach auf Faktoren untersucht, welche die ehemaligen Schülerinnen und Schüler sowie Eltern retrospektiv als hinderlich bzw. förderlich in Bezug auf die Entwicklung der Teilhabe im nachschulischen Leben wahrnehmen.

Die überwiegende Mehrheit der jungen Erwachsenen nimmt die eigene Schulzeit als positiv wahr (20 von 21)⁴³². Als besonders positiv wurde der Erwerb von Kompetenzen in Sport (8 Nennungen)⁴³³, Rechnen (7)⁴³⁴, Lesen (6)⁴³⁵ und Schreiben (5)⁴³⁶ wahrgenommen. Im Rahmen des Sportunterrichtes wurde die Kooperation mit einem Sportverein und die gelungene Integration einer Schülermannschaft in den regulären Verein als ausgesprochen positiv von den Schülerinnen und Schülern genannt. Weniger oft wurden kreative Fächer wie Malen (4)⁴³⁷, Basteln (2)⁴³⁸, Musik (2)⁴³⁹ oder Töpfern (2)⁴⁴⁰ genannt oder lebenspraktische Fähigkeiten wie Kochen (3)⁴⁴¹. Einzelnennungen ergaben sich für Medienkompetenz / PC (sch31), Sachunterricht (sch12), Englisch (sch6), Arbeitslehre Werken (sch5), Krankengymnastik / Rückenschule (sch16), Sexualkunde (sch6), Bücherei (sch17), Schülerbetriebspraktikum (sch17), Fahrzeuge fahren (sch31).

Als ein weiterer Schwerpunkt in den Antworten wurde das soziale Umfeld der Förderschule Geistige Entwicklung als positiv beschrieben, die Lehrkräfte seien „nett“ (sch6, I2F55)⁴⁴² gewesen und man konnte in den Pausen seine „Freunde treffen“ (sch8, I2F55 sowie sch24, 31). Ebenso positiv erlebt wurden die gemeinsamen Frühstücks- und Mittagspausen (sch16, 28, 31) und gemeinsame „Feiern“ (sch10, I2F55) wie „Karneval“ (sch32, I2F55), „Entlassfeier“ (sch19, I2F55) oder Aufführungen wie ein „Singspiel“ (sch17+e, I2F55). Zudem wurden tolle Klassenfahrten gemacht (sch35+e, I2F44).

Als negativ haben insbesondere ehemalige Schülerinnen und Schüler mit leichtem und mittlerem Behinderungsgrad den schulischen Schwerpunkt der lebenspraktischen und kreativen Förderung erlebt. Das „Malen und die Basteleien“ (sch5+o, I2F55) wurden als nicht leistungsrelevant erlebt, die ehemaligen Schüler empfanden den Unterricht als „langweilig“ und fühlten sich dadurch „unterfordert“ (sch13+m, I2F55). Auch wird bemängelt, dass zu wenige außerschulische Lernorte aufgesucht wurden (sch13, I2F55) sowie die Behandlung nicht altersgerechter Sachthemen. Die Ankerbeispiele lauten:

„S: Ja, eines kann ich Ihnen ja schon sagen, Frau Prochnow äh äh . Malen und Basteleien fand ich nicht so toll. Werken und Mathematik, Lesen und Schreiben fand ich sehr gut und natürlich auch Sport.“ (sch+o, I2F55)

⁴³² Diese Frage nicht gestellt bei: sch11, 27

⁴³³ Sch5, 6, 10, 13, 16, 21, 39, 31

⁴³⁴ Sch5, 6, 9, 12, 16, 17, 29

⁴³⁵ Sch1, 5, 12, 16, 29, 31

⁴³⁶ Sch5, 12, 28, 29, 31

⁴³⁷ Sch1, 17, 29, 31

⁴³⁸ Sch29, 31

⁴³⁹ Sch17, 28

⁴⁴⁰ Sch21, 30

⁴⁴¹ Sch12, 29, 31

⁴⁴² sowie sch21, 24, 28, 31, 32

„S: Schnecken war so laaang das Thema und das war auch nicht interessant. Das interessiert doch nur kleine Kinder.“ (sch13+m, I2F55)

Insgesamt sei „zu wenig Lesen und Rechtschreiben“ (ebd. sowie sch5, sch35) unterrichtet worden. Einzelne junge Erwachsene beantworten die Frage dahingehend, dass sie aufgrund ihrer Schwierigkeiten in den Kulturtechniken den Unterricht in diesen Fächern schwierig fanden (sch1, sch6). Zwei Schüler geben an, dass ihnen die Pausen keine Erholung finden konnten: „In den Pausen, zu viel Lärm, zu stressig, ja. Auf dem Flur zu laut.“ (sch2, I2F55)⁴⁴³ Als Einzelnennung wurde ein häufiger Klassenwechsel als negativ beschrieben (sch16). Ebenso wurden vereinzelt Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander oder Konflikte mit Lehrkräften als negativ beschrieben:

„Die Meckerei. Mit dem Herrn [Name].

F: Über was hat Herr [Name] gemeckert?

Über [Name]. Weil ich manchmal böse war. Ist nicht so schön.

F: Und was hat er dann gemacht?

Mich rausgeschmissen.

F: Und warum wurdest du rausgeschmissen?

Weil ich nicht lieb war.

F: Was hast du denn gemacht, wenn du nicht lieb warst?

Zurückgewehrt.“ (sch31, I2F55)

Befragt nach dem Wichtigsten, was die jungen Erwachsenen in der Schule gelernt haben, äußern diese vorrangig die Kulturtechniken Rechnen (11 Nennungen)⁴⁴⁴, Lesen (9)⁴⁴⁵ und Schreiben (7)⁴⁴⁶. Wobei die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung und ihre Eltern angepasste Lernziele formulieren:

„S: War toll, hat mir gut gefallen. Lo und Adi auch. Lesen mit Lo⁴⁴⁷.

M: Den eigenen Vornamen kann er lesen und Schriftzüge erkennen. Auch Januar, Februar so, das hat er sich auch eingeprägt.“ (sch17+e, I2F44)

„Ein bisschen kann ich Lesen, ein bisschen kann ich schreiben. Okay, ab und zu mach ich noch ein paar Druckfehler. Ich schreibe halt so, wie ich das ausspreche, wie ich das denke eben. Und Rechnen, war in dem Sinne, in dem Sinne mein Lieblingsfach. Okay, mittlerweile brauche ich einen Taschenrechner dafür, weil ich die Hälfte vergessen hab. Außer die Malaufgaben, die kriege ich noch so einigermaßen hin. Die 7 kriege ich gar nicht hin.“ (sch10, I2F56)

Dann folgen in der Häufigkeit der Nennungen lebenspraktische Fähigkeiten wie Kochen (6)⁴⁴⁸, Einkaufen (3)⁴⁴⁹, Wäschepflege (sch6), Busfahren (sch6) und „Selbständig sein“ (sch2, I2F56):

„Essen selber zubereiten. Das habe ich schon mal öfter gemacht von selbst. Das hat immer geschmeckt.“ (sch30, I2F56)

Sich sportlich fit zu halten, sehen vier junge Erwachsene⁴⁵⁰ als das Wichtigste an, dass sie in der Förderschule für ihr späteres Leben gelernt haben. Ebenso die Besichtigung von Wohneinrichtungen für eine spätere Wohnperspektive (sch6, 10, 35). Das Erlernen eines angemessenen Sozialverhaltens wird dreimal genannt: „höflich“ sein (sch2, I2F56) und „still sitzen. Nicht immerzu rumwackeln“ (sch31, I2F56). Ebenso sagt ein Schüler, dass er eine soziale Kompetenz in Rücksichtnahme erwerben konnte: „Ja, schwächeren Schülern

⁴⁴³ Sowie sch6

⁴⁴⁴ Sch2, 5, 8, 9, 10, 17, 19, 21, 24, 28, 31

⁴⁴⁵ Sch2, 5, 8, 9, 10, 17, 19, 24, 32

⁴⁴⁶ Sch2, 5, 9, 10, 17, 21, 24

⁴⁴⁷ Bezeichnung eines Leselehrgangs

⁴⁴⁸ Sch6, 10, 12, 29, 30, 35

⁴⁴⁹ Sch6, 10, 29

⁴⁵⁰ Sch1, 13, 28, 32

helfen.“ (sch13+m, I2F56) Es folgen je drei Nennungen für Malen (sch8, 19, 21), zwei für den Umgang mit dem Computer (sch28, 31) sowie Einzelnennungen für die berufsorientierende Maßnahme des Schülerbetriebspraktikums (sch6), Werken (sch24), Deutsch lernen (sch24), Singen (sch17), Spielen (sch32), Ausflüge machen und an Klassenfahrten teilnehmen (sch6) Massage sowie (sch19).

Ein Abgleich mit dem Behinderungsgrad und Geschlecht der 12 jungen Erwachsenen, die den Kompetenzerwerb in den Kulturtechniken als zentrale schulische Vermittlungsaufgabe ansehen, ergab, dass eher junge Männer und junge Erwachsene aller Behinderungsgrade das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen als besonders wichtig und positiv einschätzen. Das Verhältnis der jungen Männer zu den jungen Frauen liegt bei 3:1 bei einem Verhältnis von 1,9:1 in der Gesamtstichprobe. Damit nehmen die jungen Männer die Kulturtechniken als wichtiger wahr. Dieses Ergebnis kann vor dem Hintergrund weiterer empirischer Ergebnisse dieser Arbeit gedeutet werden, die belegen, dass junge Männer einen Schwerpunkt auf den Lebensbereich Arbeit legen, indem die Kulturtechniken für qualifizierte Jobs notwendig sind, und junge Frauen eher die Lebensbereiche Wohnen sowie Partnerschaft fokussieren und hier erfolgreich sind. Die Wichtigkeit lebenspraktischer Fähigkeiten wird von jungen Männern und jungen Frauen gleichermaßen genannt⁴⁵¹. Die Verteilung des Merkmals Behinderungsgrad beläuft sich beginnend mit dem leichten Behinderungsgrad auf 1/1/1, sodass der Anteil junger Erwachsener mit leichtem sowie schwerem Behinderungsgrad erhöht ist im Verhältnis zur Gesamtstichprobe von 1,2 : 1,7 : 1. Hervorzuheben ist hier, dass auch junge Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad es als wichtig ansehen, Grundkompetenz in den Kulturtechniken zu erlernen, um in der Alltagswelt bestehen zu können: „Heute Werksachen helfen nicht so. Aber lesen und schreiben.“ (sch24, I2F57)

Auf die Frage, wie konkret diese Fertigkeiten die Teilhabechancen erhöhen, antworten 15 junge Erwachsene. Sie sagen, dass die schulische Förderung ihnen „viel“ (sch2, I2F57), „Ein Stück mehr“ (sch12, I2F57) oder „hundsgemein gut“ (sch9, I2F57) dabei geholfen hat zum „Zum Erwachsenwerden, zum Klug sein, zum Selbstbewusst sein“ (sch2, I2F57) oder zur Erkenntnis:

„Ich weiß, dass ich zum Rechnen einen Taschenrechner brauch. Und so kann ich besser rechnen. Und ich führe selber auch ein Haushaltsbuch. Und ja.“ (sch9, I2F57)

Auch formulieren die jungen Erwachsenen, dass sie ihre lebenspraktischen Fertigkeiten nun sicher anwenden können:

„Wäsche waschen kann ich jetzt und ja einkaufen kann ich auch gut.“ (sch6, I2F57)

S: Heute kann ich selber kochen, das gibt's auch. Hier unten kochen wir auch. Ich kann gerne mithelfen. Und ordentlich mithelfen. Morgen gehen wir ganz groß einkaufen. Fürs Wochenende. Dann muss ich Gemüse schneiden. Samstag kochen wir, Sonntag nicht, da gehen wir kegeln.“ (sch29+m, I2F42)

„Ja, ich .. äh.. wenn Besuch kommt, macht die Mama das Essen. Aber für uns mache ich das.“ (sch30, I2F57)

Ein junger Erwachsener sieht die in der Schule erworbenen Fähigkeiten als nutzlos an, „weil ich das nicht mehr brauche“ (sch5+o, I2F57).

Welche Fertigkeiten in der Schule nicht oder nicht hinreichend vermittelt wurden, wurde mit der Frage „Was hättest du gerne noch gelernt in der Schule?“ abgefragt. Die jungen Erwachsenen hätten gerne ihre Fertigkeit-

⁴⁵¹ m:w 2:1 bei einem Gesamtverhältnis von 1,9:1

ten im Lesen und Schreiben sowie Mathematik noch verbessert (4 Nennungen)⁴⁵², verbesserte Englischkenntnisse (sch8, 10, 24) sowie Kenntnisse in Politik (sch6), Völker-/Erdkunde (sch13) oder Kunst (sch9) erworben. Der junge Mann, der in der Schule gerne mehr Wissen über Politik erworben hätte, führt aus, dass dies zu Ausübung seiner Rolle als politischer Bürger wichtig und hilfreich gewesen wäre, da er sich bezüglich der parteipolitischen Programme unsicher ist und nicht weiß, „wen er wählen soll“ (sch6, I2F58):

„Wir gucken immer alle in unserem Zimmer, Tagesschau. Das ist wichtig, wissen was in Deutschland so abgeht. Jetzt zum Beispiel mit . Deutschland hat . Deutschland hat zu viele Leute und es passen nicht so viele Sachen oder die Merkel, die Merkel, die ist nicht so mein Ding. Wählen darf ich ja gehen, aber ich habe keine Lust. Mein Bezugsbetreuer sagt, ich darf wählen gehen aber ich hab . ich ich mit den anderen Klamotten nicht klar. Es gibt die SPD, die CDU und ich weiß nicht, wen ich wählen soll. Wer die Macht hat. Die SPD, die CDU, die und so weiter.“

Dass politische Bildung durchaus im Unterrichtsalltag der Förderschule Geistige Entwicklung stattgefunden hat, belegt eine andere Äußerung einer ehemaligen Schülerin im Rahmen der Beantwortung dieser Frage. Hier wurde jedoch ggf. ein unpassender medialer Zugang zur Thematik für die Zielgruppe gewählt:

„F: Was hättest du in der Schule gerne noch gelernt?

Weiß ich nicht. Aber ich erinnere mich noch, jeden Montag hat die Frau [Name] die Nachrichten mitgebracht, hat die aufgenommen und mitgebracht. Na, von zu Hause als Film.

F: Und wie fandest du das?

Nee, fand ich doof, baa. Ich gucke keine Nachrichten. Ich gucke Kinderfilme. Zeichentrickfilme, weil die cool sind.

F: Und warum hat das Frau [Name] gemacht?

Das weiß ich nicht. Wahrscheinlich, dass wir Nachrichten lernen, was in der Welt so los ist.“ (sch21, I2F58)

Ein Schüler betont, dass er in Mathematik gerne den Umgang mit Geld erlernt hätte:

„Mit Geld bezahlen. Mit dem Kleingeld komme ich nicht so klar, mit den Scheinen schon. Mit den Scheinen komme ich klar.“ (sch30, I2F59)

Junge Erwachsene mit leichtem und mittlerem Behinderungsgrad sehen ihre schulische Förderung an der Förderschule Geistige Entwicklung bezüglich der Kulturtechniken als mangelhaft an und drücken dies in folgenden Formulierungen aus:

„Also noch mehr Mathematik, Lesen und Schreiben. Weniger basteln. [unverständlich] Basteln weniger, meistens kam ja immer das Malen dazwischen.“ (sch5+o, I2F58)

„Ich meine, Schule war halt nicht **das**, was es sein sollte. Ich meine, zum Beispiel der Unterricht zum Beispiel, einmal die Woche nur Schreiben, so und Lesen und Mathe, Rechnen, das war alles zu wenig.“ (sch13+m, I2F11)

„Ja, da habe ich viel gelernt beim Kochen, aber beim Rechnen und Schreiben nicht so. Da habe ich nicht so viel gelernt.“ (sch35+e, I2F41).

Auf die Frage, wo die jungen Erwachsenen heute Fähigkeiten erlernen oder sich weiterbilden können, nennen sie „Englisch-Kurse“ (sch24) in der „Abendschule“ (sch12) oder in einer Englisch-Schule (sch6), die Wohngruppe als Lernort (sch9, 12), die Berufsschule (sch5), Lesekurse in der WfbM (sch5), „Nachhilfeunterricht im Lesen“ (sch10) oder in der Volkshochschule (ebd.), die Erweiterung arbeitsbezogenen Fähigkeiten im Rahmen der Berufstätigkeit (sch21) sowie ein Üben „Zuhause. So schreiben“ (sch8, I2F60). Zwei junge Erwachsene heben hervor, dass diese Weiterbildungsmaßnahmen jedoch „teuer“ (sch6) sind:

⁴⁵² Sch5, 9, 12, 13

„In der Volkshochschule, nur kosten die dann was. Früher war das ja in der Schule in dem Sinne umsonst.“ (sch10)

Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler werden befragt, ob sie in ihrer Schulzeit explizit etwas für ihr Erwachsensein gelernt haben. Sechs junge Erwachsene antworten auf diese Frage mit ‚weiß nicht‘. Aus den weiteren Antworten sind Themenschwerpunkte zu bestimmen: Lebenspraxis (7 Nennungen), Arbeit (5), angepasstes Sozialverhalten (3) sowie Selbstbewusstsein (1). Die jungen Erwachsenen haben „Anziehen und Ausziehen“ gelernt (sch31, I2F56), „Kochen“ (sch29, I2F42 sowie sch30), „Einkaufen gehen“ (sch24, I2F61), „Tischdienst“ (sch8, I2F61), „Wie man sich pflegt“ (sch6, I2F61) und Umgang mit Geld:

„Und hier Lesen, Schreiben und so und Rechnen, das gehört auch dazu zum Erwachsen-sein. Im Großen und Ganzen, wenn man’s genau nimmt, wo ich Rechnen brauche, ist Rechnen in den ganzen Rechnungen und so, die man kriegt und so. Sagen wir mal, 1000 Euro von Strom, ich weiß nicht, wie teuer sowas mittlerweile ist. Und hier ausrechnen, hier was man sich leisten kann und so.“ (sch10, I2F61)

Die Fähigkeiten zur Berufstätigkeit wurden über das Fach Werken sowie die Schülerbetriebspraktika erworben (sch1, 13, 19, 24, 35). Als für das Erwachsensein relevantes Sozialverhalten wurde „Benehmen und lieb sein“ (sch19, I2F61), „Und das habe ich gelernt in der Schule, nicht mehr so viel ausflippen“ (sch35, I2F44) sowie „Manchmal still sitzen zu bleiben. Nicht immerzu rumwackeln, kann einer nicht konzentrieren“ (sch31, I2F56) genannt. Eine junge Frau sagt, dass sie in der Schule gelernt hat, sich vernünftig wie unter Erwachsenen zu „unterhalten“ (sch8, I2F61). Ein Schüler äußert, dass er in der Förderschule „Selbstbewusstsein“ (sch2, I2F57) für sein Leben als Erwachsener gelernt hat.

Alle ehemaligen Schülerinnen und Schüler, denen die Frage nach der Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten gestellt wurde (15 von 23), sagen, dass die „Lehrer“ entschieden haben, was sie im Unterricht behandeln. Drei ehemalige Schüler weisen daraufhin, dass sie im Bereich der Arbeitsgemeinschaften selber thematische Schwerpunkte setzen konnten:

„Äh, wenn es um AG’s ging, Fußball da konnte ich selbst entscheiden. Oder Judo.“ (sch5+o, I2F59, sowie sch2, 10)

Ein Schüler weist daraufhin, dass er in der Werkstufe die Entscheidung über den Zeitpunkt seiner eigenen Schulentlassung treffen durfte (sch13), ein weiterer Schüler sagt, dass er bezüglich seines späteren Einsatzbereiches in der WfbM einen Wunsch nennen konnte (sch24).

Einschätzungen der Eltern

Aus den Antworten der Eltern können fünf thematische Schwerpunkte gebildet werden. Die Eltern werfen der Förderschule Geistige Entwicklung folgendes vor:

(1) In der Schule wurden die Schülerinnen und Schüler verwahrt und nicht gefördert. Die befragten Eltern werfen der Förderschule Geistige Entwicklung vor, die Unterrichtszeit mit einem „reinen Beschäftigungsprogramm“ (Zitat A) gefüllt zu haben und verwenden Ausdrücke wie „Aufbewahrungsort“ (Zitat B) und „Verwahr-Schule“ (Zitat C). Insgesamt wurden die Schülerinnen und Schüler zu wenig „gefordert“ (Zitat D). Diese Kritik bezieht sich ebenso auf eingeschränkte Sozialkontakte durch die Isolation auf einer Förderschule (Zitat E) aber auch innerhalb einer Förderschule (Zitat F) sowie auf die fehlende Förderung von Schülern mit schwerem Behinderungsgrad, die nach Aussagen der Eltern lediglich im schulischen Gefüge „mitlaufen“ (Zitat G). Die ausführlichen Zitate dazu lauten:

(A) „M: Das war dann oft ein reines Beschäftigungsprogramm, hatte ich das Gefühl .. in der Klasse. Da haben die ja nichts bei gelernt. Das war mehr . Beschäftigungsprogramm.“ (sch13+m, I2F56).

- (B) „M: Ja, manchmal hatte ich das Gefühl, dass in einigen Klassen, die Kinder wirklich . äh so ja, die sind behindert, was müssen die lernen. Das die quasi .. ja so 'nen ja Aufbewahrungsort nur hatten. [...] [Es gab auch Klassen] ja, wo die gar nichts ne, wo dann andere auch kamen und fragten, ja was machen die denn hier. Ja, dass die dann gesagt haben, dann kann ich das Kind auch bei mir zu Hause lassen. [...] Ne, also . da fand ich . dass manches, also wirklich das Gefühl hatte, dass nur verwahrt wurde. Ne, also da war ich dann in der ersten Zeit am Anfang nicht so überzeugt. Wenn sie so in einer Klasse war, da haben wir auch wirklich manchmal hier so gesessen, was hat die [Name] da jetzt gelernt?“ (sch16+m, I2F44)
- (C) „M: Ich denke manchmal, mein Gott, das ist nur so eine Verwahr-Schule, wo die aufgehoben sind.“ (E16, I2F42)
- (D) „V: Ich könnte mir vorstellen, wenn er in ein paar Sachen noch ein bisschen mehr gefordert .. worden wäre, dass er sich in seiner ganzen Entwicklung . dass seine ganze Entwicklung doch noch ähm weiter wäre. Also so schulische Sachen, Schreiben, Lesen, Rechnen. Dass er da noch weiter gekommen wäre.“ (sch27+e, I2F42)
- (E) „M: Ja, dass die vielleicht mehr vermitteln mehr . so zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen .. so Treffen machen oder mehr so Akzeptanz in der Gesellschaft so mehr vermitteln und sich nicht so abgrenzen, ne. Ne, dass das viel selbstverständlicher wird für die Bevölkerung. Da wird mittlerweile ja dran gearbeitet. Dass das alles selbstverständlicher wird. Auch allein durch das ambulante Wohnen. Aber .. die [auf der Schule] waren doch zu isoliert.“ (sch13+m, I2F55)
- (F) „V: Ich habe mir manchmal die Frage gestellt, ob [Sohn] .. nicht doch besser aufgehoben wäre in einer Schule, wo nicht so viele äh stark behinderte .. Kinder waren. Auch von den Sozialkontakten.
M: Der hat sich auch stark an die Zivis immer gehängt.“ (sch27+e, I2F41)
- (G) „M: Ja, also zumindest für den [Sohn], also für die Schwerstmehrfachbehinderten. Dass die einfach nur so . mitlaufen, ne. [...] Nur so im Nachhinein betrachtet, ähm, fehlt da . ein bisschen . für die Schwerstmehrfachbehinderten.“ (E21, I2F41)

Die Eltern berichten über ihren Eindruck, dass die schulischen Förderung mit zunehmender Beschuldungsdauer, d.h. also insbesondere in den höheren Stufen, nachließ und in Beschäftigung übergang:

„M: Ja, Lesen wurde ja gar nicht mehr gemacht in manchen [höheren] Klassen.“ (sch16+m, I2F41)

„M: Erste Klasse, erste, zweite und dritte, die haben das [Kulturtechniken] gemacht. [...] Ganz erste Klasse, und dann .. (Weiß-nicht-Geste) haben die nicht mehr viele gemacht. [...] Bei den Kleinen wurde mehr gemacht. Glaube ich. Habe ich auch vergessen, aber die haben mehr gemacht. Ausflüge mehr. Lesen und Schreiben so.“ (E18, I2F1F42)

„M: Nee, zu Anfang wurde ja in der Schule noch viel [...] gemacht, [...]. Und aber alles so im kleinen Bereich. Es kann natürlich auch sein . ich weiß nicht, ob ein Schüler jemals so lange im Berufsförderbereich war, wie der [Sohn]. [...] Naja, auf den Elternsprechtagen wurde doch immer gesagt: ‚Der [Sohn] bleibt doch noch ein Jahr‘ und ich habe ja gesagt und dann wurde der Antrag gestellt und fertig. Nee, da ist eine gewisse Routine reingekommen äh, und da habe ich mir gedacht, gut der [Sohn] ist schwerstmehrfachbehindert, da kümmert man sich nicht so viel drum als um jemanden, den man **wirklich** noch richtig fördern kann, indem man ihm noch schreiben beibringt was weiß ich.“ (E21, I2F44)

Einige befragte Eltern konnten keine schlüssigen Entlassungskriterien von Seiten der Schule wiedergeben, die den Eltern eine transparente Förderplanung im Werkstufenbereich deutlich gemacht hat (Zitate A und C). Eine Mutter berichtet schlicht, sie hätte die Schulentlassung „so lange wie möglich rausgezogen“ (Zitat B). Eine weitere Mutter sagt, sie hatte die Einschätzung: „Da kommt ja nicht mehr viel im Leben. Deshalb können die ruhig länger in der Schule bleiben.“ (E21, I2F44, Zitat C) Eben diese Mutter ergänzt, dass sie den Eindruck bekam, ihr Sohn würde weiterhin beschult, damit die Schule „ihre Stellen“ (ebd.) sicher zugewiesen bekommt. Eine weitere Mutter ergänzt, dass insbesondere für den berufsorientierenden Bereich keine

Förderziele formuliert wurden: „M: Tja, sie ist dann einfach zur Werkstatt gegangen.“ (sch29+m, I2F44) Die Zitate der Eltern lauten:

- (A) „M: Bis 23. Dann wurde uns gesagt, dass es jetzt gut wäre, wenn [Tochter] arbeiten gehen würde, ne.“ (sch29+m, I2F43)
- (B) „M: Und ich habe das auch so lange wie möglich rausgezogen, dass er da so lange wie möglich bleiben konnte (lacht). Er ist bis zum Schluss, bis zum 25. Lebensjahr geblieben. Danach ging das dann ja nicht mehr. Zwei oder drei Jahre hatten wir verlängert, dann wurde immer gefragt. Und dann habe ich gesagt, nee, noch nicht, ich bin noch nicht soweit (lacht).“ (sch17+e, I2F41)
- (C) „Es kann natürlich auch sein . ich weiß nicht, ob ein Schüler jemals **so** lange im Berufsförderbereich war, wie der [Sohn]. Der ist ja wirklich erst entlassen worden, als er 25 war. Manchmal habe ich gedacht, die behalten den nur da, damit sie ihre Stellen haben. So zum Schluss hin.
F: Ja, aber Sie durften das doch entscheiden.
Ja, sicher. Aber die haben doch immer zu mir gesagt: ‚Der [Sohn] bleibt doch noch ein Jahr, das wäre doch gut für ihn‘. Ja, aber ich wurde ja so beraten. Und ich habe mir gedacht, je länger er die Schule besucht, um so besser für ihn. Jetzt .. weil er da vielleicht noch irgendwas mit . kriegt. Wenn ich jetzt aber Schule mit der Werkstatt in [Ort] vergleiche, muss ich sagen, hätte er schon viel früher dahin gemusst. Weil die da viel mehr machen, weil die da auch ganz anders aufgeteilt sind. Halt die Schwerstbehinderten zusammen. [...] Naja, auf den Elternsprechtagen wurde doch immer gesagt: ‚Der [Sohn] bleibt doch noch ein Jahr‘ und ich habe ‚ja‘ gesagt und dann wurde der Antrag gestellt und fertig.“ (E21, I2F44)

Im Rahmen ihrer formulierten Kritik an der Förderschule Geistige Entwicklung, die insbesondere in der Werkstufe einem ‚Verwahr-Ort‘ mit ‚Beschäftigungsprogramm‘ gleicht und die Entlassung willkürlich erscheint, ist im Umkehrschluss zu formulieren: Die Eltern vermissen in der Werkstufe eine fehlende Ausbildung und Unterstützung von individuellen und relevanten Zukunftszielen der Schülerinnen und Schüler für die nachschulischen Lebensbereiche, an deren Erreichung sie im Rahmen ihrer Werkstufenzeit arbeiten können. Zudem werfen sie der Förderschule vor, vorhandene Zukunftsziele beispielsweise im beruflichen Bereich zu zerstören oder im Bereich Mobilität nicht umzusetzen (s. Zitat S. 589 bis 590).

(2) *Die Ausrichtung der Schule auf die Lebenspraxis ist nicht angemessen.* Die Ausrichtung der Förderschule auf eine lebenspraktische Förderung wird von den Eltern nicht vorrangig als schulische Aufgabe gesehen. Lebenspraktische Förderung wird bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ohnehin verstärkt im Elternhaus betrieben: „Denn gerade bei den Behinderten, man achtet ja sowieso ganz viel darauf.“ (E16, I2F42) Zudem verringert sich durch den Schwerpunkt der lebenspraktischen Förderung die schulische Förderung der Kulturtechniken. Die lebenspraktische Förderung wird von Eltern als „Kokolores“ (E16, I2F42) bezeichnet, sie würden dadurch im Förderanspruch „runter gezogen“ (E3, I2F44). Ein Vater fragt: „Aber muss man von morgens bis abends lernen, wie man Schnürsenkel bindet?“ (E17, I2F41) Eine Mutter drückt dies aus, indem sie sagt, sie hätte sich „mehr Schule“ (E3, I2F42) gewünscht. Die ausführlichen Zitate der Eltern lauten:

„M: Der Lebenspraktische Bereich, der ist ja wichtig. Das sehe ich ja ein. Aber . trotzdem . also man sollte da schon schon stärkere Schüler rausnehmen und ein bisschen extra fördern. Ich glaube, da ist er ja kein Einzelfall. Sondern es gibt immer mehr so in der Richtung, ne.“ (sch13+m, I2F56)

„V: Weil das Lebenspraktische ist doch sehr ausführlich in dieser Schule bedacht worden. Die Kulturtechniken sind doch etwas zu kurz gekommen.“ (sch27+e, I2F42)

„M: War auch nicht gut. Die Kinder konnten mehr lernen. Der [Sohn] kann nur [seinen Namen] schreiben. Sonst kann er nicht. Überhaupt nicht. Kann nicht zählen überhaupt nicht. Geld kennt er überhaupt nicht. Gar nichts kann er. [...] Die haben viel gekocht, die haben, glaube ich, auch was anderes gemacht.“ (E18, I2F1F43)

„V: Doch, ich sag mal, also die Förderung fand ich gut. Ob das jetzt im Handwerklichen .. Kochen oder Putzen, Hauswirtschaftlichen war. Dafür fand ich nicht gut .. das die .. das Schreiben und Rechnen .. weniger waren.

S: Ja, da habe ich viel gelernt beim Kochen, aber beim Rechnen und Schreiben nicht so. Da habe ich nicht so viel gelernt.

V: Also das fand ich als Manko.“ (sch35+e, I2F41).

„M: Bisschen Kochen haben die gemacht, sonst nichts, da war eigentlich gar nichts. Die wurden eher runter gezogen.“ (E3, I2F44)

„M: Ich hätte mir mehr Schule gewünscht. Starke Kinder, stärker fördern.“ (E3, I2F42)

„M: Aber Schule an sich, ähm das mit dem Kochen und selbständig werden, das ist schon ganz gut gelaufen. [...] Ja, gefehlt hat, dass die mehr auf Lesen und Schreiben eingehen. Das ist das A und O. [...] Was lernen die denn bitte schön in der Schule hier? Die lernen da Schuhe zubinden oder so Kokolores. Das habe ich zu Hause mit dem gelernt, bevor der in die Schule kam. Der konnte Schuhe zubinden. Ich sag, was gelernt werden muss, ist Lesen und Schreiben. Das wurde bis Dato gar nichts. [...] Nur das Selbständigkeit, das ist für mich nicht ausschlaggebend. Ich bin ja nicht blöd. Wir haben zu Hause so viel mit dem gemacht.“ (E16, I2F42-43)

„V: Ja, die Schulzeit war für [Sohn] zwar positiv, er hat auch eine Menge gelernt. Aber muss man von morgens bis abends lernen, wie man Schnürsenkel bindet? Auch inhaltlich kam selten was Neues, ja mal mit dem Kalenderprojekt, das war klasse. Aber sonst. Ich weiß nicht, ob man wirklich jeden Tag von 9 bis 16 Uhr Kreisel üben muss. Ich weiß nicht, ob solche Sachen noch zeitgemäß sind. Das übt man ja auch zu Hause. [...] Gelernt hat [Sohn] Schleife zubinden, hat gemalt, gezeichnet, auch so elementare Dinge wie Jacke zu machen, zählen, mit dem Messer schneiden. Aber kognitive Ziele, ich weiß nicht. Das war etwas wenig.“ (E17, I2F41)

Im Zuge dieser Aussagen betonen die Eltern auch, dass sie die Aufgabe der Vorbereitung auf das Leben als Erwachsene nicht vorrangig im Aufgabenbereich der Schule sondern im Elternhaus sehen:

„M: Also, ich persönlich würde die Meinung vertreten, Schule ist da nicht für zuständig. Ich sage mal, die Unterstützung, die [Schule] jetzt im beruflichen Werdegang gegeben haben war schon prima. Also das hätten wir alleine so nicht hingekriegt, das ist schon klar. Weil, ich sage mal, in persönlichen Bereichen, da sind die Eltern zuständig, die Kinder auf das Leben vorzubereiten. Auf das Erwachsen werden. In der Hauptsache jetzt.“ (sch27+e, I2F43)

„M: Doch, wir haben unseren [...] gut in die Selbständigkeit erzogen.“ (E22, I2F22)

Die schulische Förderung schneidet in der Bilanz bei einigen Eltern negativ ab. Die Eltern formulieren „Ich bin froh, dass es vorbei ist“ (E17, I2F41) oder „Nicht so gut. Nee (lacht) das könnte ich nicht sagen. Ist doch richtig, das sind Tatsachen.“ (E16, I2F44)⁴⁵³ Insgesamt stellen Eltern fest, dass sich Schule konzeptionell ändern muss, um den Bedingungen ihrer Schülerschaft gerecht zu werden: „ich glaube, die Schule muss sich da wandeln“ (E17, I2F41).

(3) *Die Förderung der Kulturtechniken ist mangelhaft.* Die Förderung der Kulturtechniken wird von den Eltern als „A und O“ (E16, I2F42) der schulischen Förderung angesehen. Dabei formulieren sie Ziele, die der Schülergruppe angepasst sind: „Das Lesen muss ja nicht perfekt sein. Aber wenigstens so ein bisschen.“ (E16, I2F42) Eltern werfen der Schule vor, für die Leseförderung quantitativ und qualitativ zu geringe Kapazitäten in der Unterrichtsplanung eingeräumt zu haben „das war wirklich **viel** zu wenig“ (Zitat A, ähnlich Zitat C) oder wurde „gar nicht“ (sch16+m, I2F41) gemacht und „Die ganze Schule müsste ein anderes Konzept bringen, damit man die Kinder, die das können, aussortieren kann und sagen kann, so .. da muss jeden

⁴⁵³ Sowie E3, I2F44; E18, I2F1

Tag was gemacht werden. Die können mir doch nicht erzählen, dass das nicht mal irgendwo machbar ist.“ (E16, I2F42) Zudem sehen die befragten Eltern eine negative Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Erwerb einer Lese- und Schreibkompetenz für die Zielgruppe. Eltern formulieren, dass sich die Lehrkräfte nicht „genug Mühe“ (Zitat B) gegeben hätten. Die befragten Eltern berichten auch von negativen Prognosen: „Dann stehen die [Lehrer] mit den Händen in den Taschen vor uns und sagen dann **nur**: ‚Ja, das wird er wohl **nie** mehr lernen das Lesen und Schreiben‘“ (Zitat D). Auch wird von abwertenden Prognosen berichtet wie „sind blöd, bleiben blöd“ (ebd.). Ausführlich formulieren die Eltern ihre Kritik folgendermaßen:

- (A) „M: Ja, Lesen haben **wir** dir eigentlich beigebracht. Zumindest das Zusammenziehen. Bis du richtig lesen konntest. Er hat zwar die Buchstaben gelernt in der Schule, aber das richtige Lesen haben wir dir beigebracht. Jeden Abend habe ich mit ihm geübt. [...]
S: Jeden Abend haben wir geübt.
M: Ja, das ist wirklich **viel** zu wenig gewesen. Ja, das war zu wenig. Und das andere vielleicht .. nicht so weit waren und dann dann immer wiederholt werden musste, vielleicht.
S: Dann musste man das wiederholen. Weil die anderen das nicht so gut konnten. Und dann kam man nicht vorwärts.
M: Buchstaben hast du schon gelernt. Aber dann hast du die nicht aneinander reihen können. Das wurde wohl nicht vermittelt. Das so ... diese Schleifen.“ (sch13+m, I2F55)
- (B) „V: Ja, ich weiß nicht, ob die sich ähm genug Mühe gegeben haben, ihm Rechnen und Schreiben beizubringen. Das kann ich Ihnen nicht sagen. [...]
M: Ja, wie schon gesagt. Das Praktische war ganz gut, aber Lesen und Rechnen nicht.“ (sch35+e, I2F42-43)
- (C) „M: Ich sag: ‚In der Schule ist ja mit Lesen und Schreiben nicht viel gelaufen.‘ (E16, I2F18)
- (D) „M: Dann stehen die [Lehrer] mit den Händen in den Taschen vor uns und sagen dann **nur**: ‚Ja, das wird er wohl **nie** mehr lernen das Lesen und Schreiben‘. [...] Warum können die das einfach so sagen? Es wurd‘ ja bis Dato nicht viel mit Lesen und Schreiben gemacht. [...] Ja, die . das ganze Schuljahr über. [...] Für Lesen und Schreiben hat Schule da völlig versagt. Natürlich sind da Behinderte, die das nicht erreichen. Aber ich habe ja auch andere gesprochen, die waren auch so, dass die das nicht konnten und die waren von Anfang an auch auf diesen Schulen . Behindertenschulen. Nur die konnten hinterher alle Lesen und Schreiben. Die von da [Untersuchungsschule] kamen, die konnten nichts. Nur das Selbständigkeit, das ist für mich nicht ausschlaggebend. Ich bin ja nicht blöd. Wir haben zu Hause **so** viel mit dem gemacht. Ich denk mal, sonst wäre der heute nicht so weit, wie er ist. Die Kinderärztin hat mal gesagt, lassen sie den alleine essen, da lernt der früh, selbständig zu werden. Da haben wir uns auch nach gerichtet, und das ist vollkommen richtig. [...] Das Lesen muss ja nicht perfekt sein. Aber wenigstens so ein bisschen. [...] Die ganze Schule müsste ein anderes Konzept bringen, damit man die Kinder, die das können, aussortieren kann und sagen kann, so .. da muss jeden Tag was gemacht werden. Die können mir doch nicht erzählen, dass das nicht mal irgendwo machbar ist. [...], die hätten auch viel mehr mit den Kindern machen können, ne. Das ist nun mal Fakt. [...] Ich denke, dass liegt auch am Direktor. .. Die stärkeren wurden wenig gefördert. Die gehen mehr auf die ein, die mehr ganz schwer behindert sind äh weil aber das kann es ja nicht sein. Es gibt ja auch die stärkeren, die da sind und die das lernen können. Die kann man mehr fördern, und das wird da zu wenig gemacht. Und das war auch immer so mein Eindruck. Der Herr [Lehrer] hat mal was gesagt in die Richtung: sind blöd, bleiben blöd. [...] **Gerade in Schule** ist Lesen und Schreiben wichtig. Da sollen die mehr gefördert werden.“ (E16, I2F42-43)

(4) *Die Schule behandelt die erwachsenen Schülerinnen und Schüler als Kinder und wertet diese ab.* Die Eltern bemängeln eine infantilisierende Behandlung der jungen Erwachsenen durch die Lehrkräfte, sie wurden von diesen „behandelt wie Kleinkinder“ (sch16+m, I2F43) und „abgewertet“ (ebd., F44). Das Ankerbeispiel hierzu lautet:

„M: Oder . äh äh, wenn dann einer mal ankam und wollte was erzählen ein Kind, oder was fragen, wo dann sofort abgeblockt wurde. Ach, das weiß die sowieso nicht. Oder ‚Diese Kinder sind ja alle doof. Die verstehen das ja nicht.‘ Äh, da stand der Lehrer, da standen wir, er hatte das wohl nicht bemerkt, dass wir da auch noch dabei standen, ja, dann sagte das der so. Das habe ich so mitbekommen. [...]

Das hat ein Lehrer dann gemacht . äh gesagt und wenn die Eltern dann dahin gegangen sind und haben dieses dann angesprochen. Dann wurde gesagt, nein, sowas haben wir nie gesagt, ne. ‚Dies ist eine Behindertenschule und äh äh die Kinder sind ja noch gar nicht so, dass die das begreifen oder was das überhaupt bedeutet.‘ (rüde Tonart)

F: Kam das häufiger vor?

M: Das kam häufiger vor.

S: Und bei bestimmten Lehrern kam das noch häufiger vor.

M: Und dann mussten wir uns ja zusammensetzen, weil das Überhand nahm. Aber nicht nur wir, kamen auch mehrere dann. Mit Schulleitung zusammen. Ne, also da war, dass die Kinder dann .. wie gesagt, dass hab ich ja nicht nur alleine, dass die Kinder da abgewertet wurden, ne äh, ‚Die wissen das ja sowieso nicht.‘ Also, das war so.“ (sch16+m, I2F44)

Zudem wird von dem Erwachsenenstatus nicht angemessener körperlicher Züchtigung und unangemessenem Verhalten des Personals bei Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schülern berichtet. Das Ankerbeispiel hierzu lautet:

„V: Ich will ja nichts gegen die Lehrer sagen. [...] Ich will auch nicht sagen, dass sie sich keine Mühe gegeben haben. Aber es kam nichts Neues. Die Lehrer müssen doch wissen, auf was sie sich einlassen, die haben doch freiwillig den Beruf gewählt und auch lange sich ausgebildet. Dann muss man doch wissen, dass die Schüler nicht immer nur lieb und nett sind. Und dann wurde immer nur gemeckert. Es gab auch einmal einen Vorfall, da wurde [Sohn] meiner Meinung nach von einer Lehrerin geschlagen. Dann wurde ich zum Gespräch gebeten und habe meine Vermutung auch so geäußert, und ich glaube, das war richtig, und dann wurde ich von da an gemieden. Weil ich vielleicht was zur Sprache gebracht habe, was vielleicht richtig war.“ (E17, I2F41)

Ebenso kritisieren Eltern infantilisierende Unterrichtsthemen:

„M: Ja, da ward ihr immer so lange an einem Thema. Besonders wie er älter war. Also die Sachthemen waren auch nicht altersgerecht, ne.“ (sch13+m, I2F55)

(5) *Eltern von Schülerinnen und Schülern aller Behinderungsgrade sehen sich benachteiligt.* Die Eltern erkennen in der großen Spannweite der Leistungsheterogenität der Schülerschaft eine Grundlage für die mangelhafte individuelle Förderung des jeweiligen eigenen Kindes. Sie werfen der Schule vor, dieser Heterogenität nicht mit angemessenen methodisch-didaktischen Organisationsformen begegnet zu sein (Zitate A bis C). Dabei werden personalintensive Einzelförderprojekte für eine bestimmte Schülerklientel gegenüber der allgemeinen Förderungen aufgewogen (Zitat B). Die Ankerbeispiele der Eltern lauten:

- (A) „V: Vielleicht geht das ja auch nicht anders, wenn ich da so als Lehrerin drei Kinder sitzen habe, mit denen ich sowas [Lesen und Schreiben] machen könnte und dann sitzen da fünf oder sechs andere noch, dann geht das ja gar nicht.“ (sch27+e, I2F42)
- (B) „M: Da muss die Chefetage auch mal sagen, hier, wir machen jetzt mal hier für **die** Kinder Lesen und Schreiben, die können die ja aussortieren. Dass die anders zusammen gesetzt werden können. Warum werden denn von der [Name] Schule aus Kinder zur Realschule gebracht? Komisch, dass das geht. Diese Autistenförderung. Da habe ich ja nichts dagegen, um Gottes willen. Aber dann sollen die mit den anderen, mit denen gar nichts gemacht wird, auch mal was machen. Und das regt mich auf. Da könnte ich heute noch einen dicken Hals kriegen.“ (E16, I2F43)
- (C) V: Viele waren unterfordert da, glaube ich. [...] Der eine Vater da, bei jeder Versammlung hat der sich beschwert. Wie hieß der noch? Der Vater von der . von der [Schülerin]. Der hat immer gesagt, seine Tochter wäre auf der Schule unterfordert. Die sind zu weit für eine Behindertenschule und zu schwach für eine normale Schule. Und dazwischen gibt es nichts. Das ist Pech, wenn die dazwischen hängen. Vor allen Dingen, die saßen zusammen mit solche Kinder (zeigt auf sein Kind) und die konnten die da nicht so einzeln unterrichten, ne. Und wohl, einzelne Kinder haben da wohl Lesen und Schreiben gelernt. Die hätten innerhalb der Schule so kleine Klassen bilden müssen, damit sie die Stärkeren etwas stärker hätten fördern können, innerhalb der Schule.“ (E13, I2F41)

Sowohl die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit schwerem Behinderungsgrad (Zitat A), als auch die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit mittlerem Behinderungsgrad (Zitat B) sowie leichtem Behinderungsgrad (Zitat C) sahen ihrer Kinder dadurch bezüglich einer angemessenen Förderung benachteiligt. Die einen Eltern sagen, die Schwerstbehindertenförderung wurde insbesondere in den höheren Schulstufen „so ’n bisschen zurückgestellt“ (E21, I2F41) und für die Schwerbehinderten wurde „zu – wenig – gemacht“ (ebd.). Die Mutter resümiert: „Nur so im Nachhinein betrachtet, ähm, fehlt da . ein bisschen . für die Schwerstmehrfachbehinderten.“ (E21, I2F41) Die anderen Eltern sagen „Die Stärkeren wurden wenig gefördert. Die gehen mehr auf die ein, die mehr ganz schwer behindert sind“ (E16, I2F42). Folgende Ankerbeispiele der Eltern belegen diese Einschätzung:

- (A) „M: Im Nachhinein muss ich sagen, für die Schwerstmehrfachbehinderten, zu denen [Sohn] zählt, wird **zu - wenig - gemacht**. [...] Am Anfang der Schulzeit war ja alles okay. In der Unterstufe, Vorstufe, als die noch ganz viel auf dem Boden gespielt haben, da war das ja in Ordnung. Aber als dann hinterher, in den höheren Klassen, sage ich mal, [...] Also das hat mich gestört, dass er da meiner Meinung nach viel zu wenig .. Raum hatte, sich zu bewegen. In einem einmal zwei Meter Bett kann man sich nicht bewegen. Da kann man sich hinsetzen und da kann man sich hinlegen und dann ist vorbei. Selbst für den [Sohn]. Mit Robben oder so, war da nichts. Denn als er entlassen worden war, konnte ich ihn ja hier zu Hause sehr intensiv beobachten. Und dann habe ich mit Schrecken festgestellt, dass er trotz der Krankengymnastik bei Frau [Name] nicht mehr richtig robben konnte. Der hat sich nur noch mit den Armen nach vorne gezogen, der hat die Beine nicht mehr mitgenommen. Da habe ich mich wieder hinter ihn gesetzt und habe die Füße abgestützt, so wie ganz früher, dieses Vorschieben. Ja, das hat mich ein bisschen erschreckt, weil ich auch weiß, dass, wenn man nicht in Bewegung bleibt, ist ja bei uns ganz genauso, dann verlernt man das. Also in der Unter- oder Vorstufe war alles okay. Als die Kinder noch mit Lego gespielt haben und so weiter. Da war alles . noch in Ordnung . für den [Sohn]. Aber hinterher hatte ich so den Eindruck, das wird dann so ’n bisschen zurückgestellt. Klar, wenn . Kinder sind in der Klasse, die weiter sind als er, ja wenn da diese Gruppen gemacht werden, ist das völlig klar, dass man sich da nicht intensiv um den [Sohn] kümmern kann. Aber [Sohn] war ja nicht der einzige Schwerstmehrfachbehinderte. Und dann wäre wirklich zu überlegen, ob man nicht, wenn in den Klassen mit diesen Gruppen gearbeitet wird, basteln, schreiben, lesen und was weiß ich, ob man nicht hingehet und die Schwerstmehrfachbehinderten auch . in einem Raum zusammen fasst, dass die da robben können, wo Matratzen sind, es muss ja nicht gleich der Snoezel Raum sein, das ist ja zu viel. Aber wo die dann auch so spielen können und und. Das ist natürlich unter Umständen mit mehr Personal verbunden. Aber wäre besser, als wenn man da einen sitzen hat, der rumnörgelt, weil er nicht mitmachen kann. Nee, finde ich zumindest.“ (E21, I2F41)
- (B) „M: Da war nur ein Mädchen, die war Autistin und ja sogar in der Lage am Unterricht am Gymnasium teilzunehmen. [...] Die wurde ja gefördert. Die hatte extra . eine Lehrerin zur Verfügung. [...] Aber alles, was so dazwischen ist .. ne.“ (sch13+m, I2F56)
- (C) „M: Die Stärkeren wurden wenig gefördert. Die gehen mehr auf die ein, die mehr ganz schwer behindert sind äh weil aber das kann es ja nicht sein. Es gibt ja auch die Stärkeren, die da sind und die das lernen können. Die kann man mehr fördern, und das wird da zu wenig gemacht. Und das war auch immer so mein Eindruck.“ (E16, I2F42)

In den Interviewaussagen der Eltern sind für die eben genannten Themen nur wenige positive Aussagen zu finden. Die Eltern, welche die schulische Förderung uneingeschränkt positiv sehen und die lebenspraktische Erziehung und Förderung ihrer erwachsenen Kinder hervorheben, haben eher Kinder mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad. Die Eltern freuen sich, dass Verhaltensauffälligkeiten wie stereotypes „Wackeln“ (Zitat A) abgenommen haben, dass ihre Kinder eine Selbständigkeit in der Selbstversorgung beim Ankleiden, Kochen oder im Straßenverkehr erreicht haben (Zitate B und C) oder dass sie schlicht „gerne [zur Schule] hingegangen“ (Zitat D) sind. Die ausführlichen Ankerbeispiele lauten:

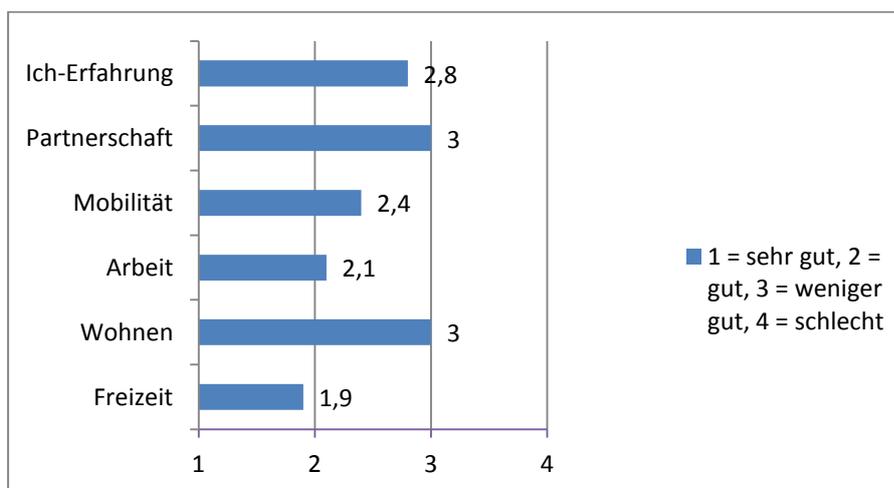
- (A) „M: Sie hat wirklich in der Schule . doch viel gelernt. Die hat wirklich viel gelernt. Fürs Leben. Alleine essen. Zum Beispiel das mit dem Wackeln, die waren da sehr streng, sie sollte da nicht Wa-

ckeln, dann äh . was war das noch, wo habe ich gesagt, das war ganz toll. Wo sie wusste, wenn sie von dem Raum zu dem Raum wollte. Das hat sie auch, ja Orientierung gelernt.“ (E13, I2F41)

- (B) „M: Alles, also ich. Wie gesagt, von der Schule schwärme ich nur. Also, die .. Lehrer, die er hatte, das war immer tiptop, die haben ihn absolut gut aufs Leben vorbereitet. Wirklich. [...] Die ganzen hauswirtschaftlichen Dinge, die die Schule da geleitet hat, das fand ich schon gut, ja. [...] Und das ist so wichtig. Das ist für das Selbstbewusstsein so wichtig. Wenn die beim Sport sind und nicht die Schuhe hinhalten müssen, sondern es selber können, ne. Es gibt so praktische Sachen, diese Klettverschlussdinger, aber irgendwann wollen die das nicht mehr. Und auch wenn die zwanzig Mal Obstsalat machen, dann können die das auch heute noch und dann ist das halt so. ... hm .. ja, das was sie geleistet haben. Das war in Ordnung so. Dass man mal einkaufen geht, dass man zum Praktikum geht, dass man verkehrssicher ist, ich weiß nicht und das, was alles gemacht wurde, ja.“ (E22, I2F41-43)
- (C) „M: Ja, dieses .. dieses .. ja Vorbereiten fürs Leben. Wie esse ich, benehme ich mich bei Tisch. Auch so 'n bisschen auf die Kleidung achten, wie ziehe ich mich an bei Regenwetter und solche Sachen. Das habe ich da ein bisschen intensiver mitgekriegt. Auch so diese Miteinander so. Und eigentlich sage ich mal .. äh hatten wir eine schöne Zeit in der Schule.“ (sch29+m, I2F43)
- (D) „M: Ich finde, die haben viel gemacht. Er ist da gerne hingegangen. Das war für mich immer maßgeblich. So, aber noch mehr. Was man da noch mehr hätte tun können, weiß ich nicht. Also, wenn die Schüler das Lesen nicht schaffen, da können die Lehrer ja in dem Sinne auch nichts für, es gibt andere, die können das auch, aber da muss man Abstriche machen, das sehe ich selber. Wenn ich das unbedingt will, dann hätte ich das selber ausprobieren können. Aber da sind irgendwo Grenzen, das sieht man dann halt auch. Wäre schön gewesen, aber wenn's nicht ist, ist es nicht. So sehe ich das. Doch, ich kann mir vorstellen, dass einige sagen, dass muss die Schule doch hinkriegen.“ (sch17+e I2F41)

Die Eltern haben vor einer qualitativen Aussage zu der schulischen Behandlung der Lebensbereiche, die für die nachschulische Lebenswirklichkeit relevant sind, eine quantitative Einschätzung auf einer 4er-Skala von sehr gut / zufriedenstellend / weniger gut / schlecht sowie weiß nicht abgegeben. Das Ergebnis ist in Abbildung 30 abzulesen. In keinen Bereich schneidet die Förderschule Geistige Entwicklung sehr gut ab. Eher positiv bewerten die Eltern den Bereich Freizeit, zufriedenstellend die Bereiche Arbeit und Mobilität, eher negativ die Bereiche Ich-Erfahrung, Wohnen und Partnerschaft.

Abbildung 30: Bewertung der schulischen Förderung in den Lernbereichen durch die Eltern



Die schulische Förderung von sportlichen Freizeitaktivitäten wurde am deutlichsten positiv bewertet. Es gab es „viele“ (E17, I2F44) und „total tolle super Sportangebote“ (sch13+m, I2F55) (ebenso sch27+e, sch5+o). Insbesondere die Kooperation mit einem Sportverein wird von den jungen Erwachsenen und ihren Eltern als herausragend dargestellt. Die Tatsache, dass der Trainer „uns in den Verein geholt hat“ (sch13+m, I2F55)

wird als hervorstechend bewertet, obschon die Mutter hervorhebt, dass diese Sportförderung durch einen Vater der Schule durchgeführt wurde und damit eine Elterninitiative darstellt. Das Ankerbeispiel lautet:

„S: Herr [Trainer] hat das ja gut gemacht, dass er uns in eine normale Mannschaft rein getan hat. Das ist schon was, oder zum Beispiel auch in Fußball, dass die in einen anderen Verein können.“ (ebd.)

„M: Aber für Sport war Schule gut. Aber der sportliche Bereich war schon gut. Das kann man nicht anders sagen. Sport war gut, auf jeden Fall. Da kann man nicht meckern, das war schon toll. Aber Herr [Trainer] war ja nicht Schule gewesen. Das war eine Elterninitiative. Auch die Anbindung an den Verein. Fußball und Judo kam von der Schule.“ (ebd.)

Jedoch blieben die positiven Antworten für den Freizeitbereich auf Sportangebote beschränkt. Angebote für weniger sportlich interessierte oder sportfähige Schülerinnen und Schüler waren nicht so umfangreich. Die Ankerbeispiele sind:

„Kreative Angebote gab es ja nicht so viel, sportliche Angebote konnte [Tochter] wegen der Beine ja nicht so viele wahrnehmen.“ (sch29+m, I2F44)

„zu Anfang wurde ja in der Schule noch viel mit Musik gemacht [...] Und aber alles so im kleinen Bereich“ (E21, I2F44)

Neben den regelmäßigen wöchentlichen Sportangeboten wurden die Klassenfahrten als positiv hervorgehoben (E17, sch5+o, sch35+e).

Die Bereiche Arbeit sowie Mobilität wurden insgesamt zufriedenstellend bewertet. Die berufsvorbereitenden Maßnahmen für den Übergang in die WfbM wurden als ausreichend bezeichnet. Die Schülerbetriebspraktika seien „schon gut“ (sch13+m, I2F55) gewesen, die Schülerinnen und Schüler hätten die Möglichkeit gehabt, „verschiedene Praktikas“ (sch35+e, I2F44) zu machen und unterschiedliche Berufsbilder kennen zu lernen. Andere Eltern beschreiben den Übergang zur WfbM ohne die Berufsorientierung überhaupt zu erwähnen: „Tja, sie ist dann einfach zur Werkstatt gegangen.“ (sch29+m, I2F44) oder heben die Organisation des Übergangs von Schule zu Werkstatt hervor: „Sie musste nicht lange warten, bis sie in die Werkstatt kam.“ (E13, I2F44) Kompetenzen für die spätere Berufstätigkeit in der WfbM wurden erlernt, weitergehende Kompetenzvermittlung in der Berufsorientierung sehen die Eltern nur in Einzelfällen. Möglichkeiten für Praktika außerhalb der WfbM wurden angeboten, um diese Arbeitsbedingungen für die eigene Berufsentscheidung einschätzen zu können. Diese Möglichkeiten wurden durch das Engagement einzelner Lehrkräfte organisiert und werden nicht als Teil eines schulischen Konzeptes wahrgenommen (Zitate A und B). Eine Familie formuliert, dass absichtlich ungeeignete Praktikumsplätze von Seiten der Schule ausgewählt wurden, um das berufliche Ziel der Schülerin und ihrer Familie zum Scheitern zu bringen (Zitat S. 504, Lebensbereich Arbeit, Faktoren der Teilhabeentwicklung). Die Eltern formulieren bezüglich der Auswahl des Praktikumsplatzes: „das war Schikane an uns [...]. Das Praktikum musste scheitern. Und das wussten die Lehrer.“ (E3, I2F43) Die Ankerbeispiele lauten:

(A) „S: Doch die haben uns schon vorbereitet und sich um Praktikumsplätze bemüht . zum Beispiel. Ich habe ein Praktikum gemacht in der [Name WfbM]. Und dann hat Frau [Lehrerin] mir noch einen Außenarbeitsplatz besorgt, also so gesagt, beim [Altenheim], da war ich drei Wochen in der Küche. Ich wollte ja mal Koch werden.

M: Und da war er ganz enttäuscht, weil sie ihm dann doch davon abgeraten haben. Sie bräuchten einen, der schnell ist.“ (sch13+m, I2F55)

(B) „M: Wenn etwas Gutes geschafft wurde in dieser Schule, war das oft eine Einzelleistung von einem Lehrer oder einer Lehrerin, wie bei [Name Lehrkraft] jetzt mit der Arbeit [...]. Wenn [die Lehrkraft] nicht so hartnäckig gewesen wäre und daran geglaubt hätte, dann wäre das nichts geworden mit dem Arbeitsplatz bei [Firma].“ (sch27+2, I2F41F4)

Die Einschätzung, dass individuelle Anstrengungen einzelner Lehrkräfte zu Lernerfolgen bei ihrem Kindern geführt haben, formulieren die befragten Eltern nicht nur für den Lernbereich Arbeit sondern auch für den Bereich der Leseförderung. Eltern sehen die erfolgreiche schulische Förderung gekoppelt an das Engagement einzelner Lehrkräfte und nicht an ein übergreifendes schulisches Konzept. Als Ankerbeispiel gilt:

„Ja, das Lesen steht und fällt aber mit einzelnen Lehrern, die sich wirklich engagieren. Und bei [Tochter] war es ganz klar, Herr [Lehrkraft] hat [Tochter] Lesen beigebracht. Aber im Einzelunterricht. Ganz klar. Ja, wenn, dann muss in so einem Fall auch mal eine Einzelförderung da sein. Ja, das waren so wenige [...]. Ja, ganz klar. Man muss Glück haben, dass man solche Lehrer erwischt, die einen dann weiterbringen. Ist so. Ganz klar.“ (E3, I2F1)⁴⁵⁴

Die Mobilitätserziehung wird sehr breit aufgefasst. Eltern loben, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der schulischen Förderung „in der Öffentlichkeit“ (sch29+m, I2F44) bewegt haben und dass die Schule darauf „Wert“ (ebd.) gelegt hat. Ebenso wird die Mobilitätsförderung der Schülerinnen und Schüler als Fußgänger hervorgehoben, die dabei „auf den Verkehr achten“ (E17, I2F44) müssen. Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung wurden bei mobilitätsfördernden Aktivitäten der Klasse grundsätzlich einbezogen:

„M: Der ist immer mitgefahren, wenn was gemacht wurde von der Schule aus, egal wohin. Die sind immer mit öffentlichen Verkehrsmitteln gefahren.“ (E21, I2F44)

Bezüglich einer weiterführenden Mobilitätsförderung, die das Fahren mit dem ÖPNV zum Ziel hatte, berichten die Eltern von „heranführenden“ (sch16+m, I2F44) sowie „anregenden“ (sch27+e, I2F44) Maßnahmen der Schule oder von kooperierenden Maßnahmen durch Elternhaus und Schule (sch13+m, I2F44; sch27+e, I2). Einige wenig Eltern sagen auch, dass die Mobilitätsförderung mangelhaft war: „Es wurde immer von Fahrtraining gesprochen, aber gemacht wurde nichts.“ (E3, I2F44) Die Lebensbereiche Wohnen, Partnerschaft sowie Ich-Erfahrung wurden insgesamt eher negativ bewertet. Für den Lebensbereich Wohnen wurde die lebenspraktische Förderung der Fähigkeiten in Hauswirtschaft als positiv hervorgehoben: „Also Kochen und Wäschepflege war ganz gut.“ (sch13+m, I2F55) Als Desiderat wurden zu wenige Informationen über spätere Wohnmöglichkeiten sowohl für die Eltern (Zitate A und B) als auch für die Schülerinnen und Schüler (Zitat B) genannt: „Wohnen, nee, da war nichts. Also **einmal** zum [Wohneinrichtung], ja, da sind wir hin.“ (E17, I2F44) Wenn man als Eltern relevante Informationen über Wohneinrichtungen bekommen wollten, hat man dies „selber“ (sch16+m, I2F44) organisiert. Die Ankerbeispiele lauten:

(A) „[...] fürs Wohnen, wenn man mal was privat gehört hat, hat man sich das angeguckt. Aber von der Schule kamen wenige Informationen. Und schon gar nicht strukturiert.“ (E3, I2F40)

(B) „M: Aber Informationen, ich war mal auf einem Vortrag. Sagen wir so, hätte mehr sein können, ne. [...] War auf jeden Fall ein behinderter junger Mann, der einen Vortrag gehalten hat. sooo über seinen Alltag. Und und und wie toll er das fand. Und das seine Mutter erst Bedenken hatte und sich Sorgen gemacht hat. Aber das bräuchten wir nicht. Das war ganz nett gemacht. Das war für die Eltern.“

S: Ich war nicht dabei. Ich war Zuhause.

M: Ich finde das auch gut, wenn die Eltern zu Eltern sprechen. Wenn die ihre Erfahrungen weiter geben. Das finde ich auch gut. Nee, von daher waren wir auch zu wenig informiert. Wir mussten uns dann erst mal über die KoKoBe über die Möglichkeiten erkundigen, die er hat. [...] Aber innerhalb des Unterrichtes? Wurdet ihr da mal informiert, was ihr machen könntet?

S: Das weiß ich gar nicht mehr. Aber ich glaube nicht.“ (sch13+m, I2F55)⁴⁵⁵

Die Sexualerziehung in der Förderschule wird übereinstimmend als zu selten und zu wenig umfangreich angesehen. Die Eltern antworten, sie hätten zu diesem Thema „nichts mitgekriegt“ (sch16+m, I2F44), ihnen wäre „nicht bekannt“ (E17, I2F44) oder sie können sich „nicht erinnern“ (sch27+e, I2F44) ob Sexualerzie-

⁴⁵⁴ Ebenso E16, I2F42

⁴⁵⁵ sowie E16, E21, E22, sch16+m, sch27+e, sch29+m, sch35+e

hung unterrichtet wurde, die Eltern geben die Einschätzung, da „war, glaube ich, nichts“ (E18, I2F44). In den kombinierten Interviews geben die Eltern diese Frage z.T. direkt an ihrer erwachsenen Kinder weiter, welche die Einschätzung der Eltern bestätigen:

„M: In der Schule jetzt?

S: War nicht so viel, war halb. [...] Das war nur einmal, einen Tag. Als ich kleiner Junge war, da haben wir nichts gemacht. Einmal mit Herrn [Lehrkraft] haben wir das gemacht. Mehr nicht. Da haben wir einen Film geguckt und so Verhütungsmittel angeguckt. Wir haben darüber geredet, Bilder gezeigt hat der. Kondome ausprobiert haben wir nicht.“ (sch35+e, I2F44)

„S: Wir haben nichts in der Schule gemacht darüber. Ich habe damals die Pille genommen. Aber ich konnte die nicht gut vertragen. Ich bin da so in die Breite gegangen.“ (sch16+m, I2F44)

Kritisiert wird auch, dass relevante Themen wie Kinderwunsch oder Sterilisation nicht behandelt wurden (Zitat A). Insgesamt spekulieren die Eltern darüber, ob die Lehrkräfte dem Thema Sexualerziehung für Menschen mit geistiger Behinderung keine Wichtigkeit zusprechen (Zitat B). Als Ankerbeispiele gelten:

(A) „M: Partnerschaft, nee, wüsste ich jetzt nicht. Du?

V: Ich auch nicht. Sexualkunde ist mir nicht bekannt. Da ist nur einmal was gelaufen, ein Elternabend. Ich meine, für die Lehrer ist das auch ein Tabuthema. Die kriegen da auch rote Köpfe bei. Auch das Thema Kinderkriegen oder Sterilisation, da gab es mal Elternabende zu und mehr nicht. Aber uns sagt man ja auch nichts und die Lehrer sind auch froh darüber, dass das nicht hinterfragt wird.“ (E17, I2F44)

(B) M: Vielleicht dachten die [Lehrer], das ist für Behinderte nicht so ein Thema, nicht so wichtig.“ (sch16+m, I2F44)

Eltern sehen die Schule in der Pflicht zur Sexualerziehung, insbesondere bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung: „Aber das ist doch wichtig, **gerade** bei den Behinderten.“ (E16, I2F44) Darüber hinaus werden dringende Notwendigkeiten zur Sexualaufklärung an der Förderschule genannt. Eltern berichten von Vorkommnissen in Schulbussen, auf Klassenfahrten (E16, I2F44) oder auf der Schultoilette, die eine umfassende und regelmäßige Sexualerziehung als obligat ausweisen:

„Damals war mit [Schüler1] Problem mit [Schüler2] sehr. Der hat gezeigt (Penisgeste) in Toilette. Und damals war [Mutter], glaube ich, da in Schule. Der [Schüler1] hat da richtig Angst gehabt.“ (E18, I2F44)

Ob der Bereich Ich-Erfahrung einem selbstbewussten Umgang mit sich und der eigenen Behinderung zuträglich war, wird von den Eltern nicht einheitlich beantwortet. Es gibt Aussagen, dass sich die Schüler in der Schule akzeptiert gefühlt haben: „S: Die haben mit so akzeptiert, wie ich bin.“ (sch35+e, I2F44) Dieses Gefühl hätte wesentlich zur Persönlichkeitsreife beigetragen. Auch betonen Eltern, dass ihre Kinder durch die Erziehung in der Förderschule zu selbstbestimmten und selbstbewussten jungen Erwachsenen geworden sind: „Naja, [Tochter] weiß was sie will (lacht). Ich denke, da hat die Schule schon auch mitgeholfen, doch doch, ne.“ (sch29+m, I2F44) Andere Eltern führen aus, dass gerade der Besuch der Förderschule für einen selbstbewussten Umgang mit sich und seiner Behinderung abträglich war. Die jungen Erwachsenen hätten „dran geknappst“ (sch5+o, I2F61) oder sagen, „S: das habe ich mir eher hier [in der Familie] aufgebaut als da [in der Förderschule]“ (sch13+m, I2F55). Dieser junge Mann führt aus, dass er in der Förderschule weder angemessen gefördert noch gelobt wurde. Dies habe er aktuell auf seinem Arbeitsplatz erfahren und als sehr positiv bewertet:

„M: Nee, das wurde da nicht so Lob und Bestätigung war wenig in der Schule. Da war auch viel Kritik an dir ..

S: Die haben mich nur kritisiert.

M: Ja, nicht nur, aber viel. [...]

M: Hat dich jemand gelobt?

S: Nee, die jetzt auf der Arbeit loben mich viel mehr als in der Schule.

M: Da mussten wir wirklich viel dran arbeiten. Wie gesagt, das ist ein Punkt und das steht auch nach wie vor im Hilfeplan, dass wir daran arbeiten müssen, ne. Immer mal wieder bricht es durch.“ (ebd.)

Insgesamt formulieren Eltern allgemeine Kritik und Verbesserungsvorschläge für die Förderschule Geistige Entwicklung. Als schulisches Desiderat empfinden Eltern fehlende Informationen zu Gesetzesänderungen, finanziellen Hilfen sowie pädagogischen und institutionellen Hilfen für das Leben mit einem behinderten Kind. Es gibt Eltern, deren Kinder von ausgewiesenen diagnostizierten Behinderungsbildern betroffen sind und die durch Selbsthilfegruppen oder Vereinigungen mit aktuellen Informationen versorgt sind (bspw. William-Beuren-Syndrom, Autismus, Down-Syndrom), was folgendes Ankerbeispiel zeigt:

„M: Wir waren beim William-Beuren-Syndrom wegen diesem Thema [...].

S: Was ich gelernt habe, bei diesem Sexualworkshop, dass wir, in dem Workshop war ich, da haben die gezeigt, wie die Gebärmutter so ist. Oder die haben eine Banane mitgebracht und dann haben wir das [Kondom] aufgemacht und rüber gemacht.“ (sch16+m, I2F44)

Eltern, deren Kinder keine derart ausgewiesene Behinderung aufweisen, sehen vorrangig die Schule in der Pflicht, diese Aufgabe zu übernehmen. Eltern sehen zudem die Schule als Treffpunkt betroffener Eltern zum hilfreichen Erfahrungs- und Informationsaustausch. Informationen wurden oftmals von Eltern weitergegeben oder über „Mundpropaganda der Eltern“ (sch35+e, I2F44). Zudem weisen Eltern daraufhin, dass insbesondere Informationen „von Eltern zu Eltern“ (E17, I2F44) einen hohen authentischen Wert in der Beratung haben, da man „ja um die Sorgen der anderen Eltern“ (E22, I2F44) weiß. Ein Vater hebt hervor, „dass man sich von anderen Eltern eher mal was sagen lässt.“ (E17, I2F44) Die Mutter eines Sohnes mit schwerer Behinderung ergänzt die Sorgen auch um die Nöte der Eltern und verdeutlicht damit die schwierige Situation von Familien mit schwerstbehinderten Kinder: „Man kennt ja die Sorgen und Nöte von Eltern.“ (E18, I2F18) Die ausführlichen Ankerbeispiele der Eltern lauten:

„M: Ja, was ich vermisst habe, äh . dass mir die ganzen Möglichkeiten gesagt wurden, die äh man hat als Mutter eines behinderten Kindes, ne. Ich habe nie .. nie gewusst, dass ich jetzt Pflegegeld oder was beantragen kann. Und so Dinge, ja rechtliche, praktische Sachen. Das habe ich dann zu spät von anderen Eltern erfahren. Auch mit der Freizeit Betreuung. Ja, da hatte ich ja überhaupt keine Unterstützung. Da hatte man ja im Prinzip einen 24 Stunden Job. Und manchmal war man schon ziemlich am Ende, ne. [...] Ja, und Pflegegeld hätte ich damals noch beantragen können. Mit 10 habe ich ihn nachts auch noch gewickelt, ne. Hinterher war das ja nicht mehr so. Die Ärzte haben mich dann ja hinterher aufgeklärt. Aber das hätte ja auch von der Schule mal kommen sollen. Oder auch die Informationen über die neue Betreuung. Ich meine, die habe ich von der Frau [Mutter eines Mitschülers] gekriegt. Jaa, das haben wir uns selber .. durchgeboxt.“ (sch13+m, I2F55)

„Ja, doch vielleicht solche Elternabende von Eltern zu Eltern. Dass man sich von anderen Eltern eher mal was sagen lässt.“ (E17, I2F44)

„Eher von Eltern zu Eltern. [...] Wissen Sie, man weiß ja um die Sorgen der anderen Eltern. Mit behinderten Kindern ist es halt anders. Ich glaube, das ist ein guter Ansatz. Weil aus den Erfahrungen [der alten Eltern] können die Neuen nur lernen. Ich meine, grundsätzlich kann man schon eine ganze Menge für die Behinderten erreichen. Dass sie sich positiv auch entwickeln. Wir Eltern haben natürlich viel getan, aber das spielt ja alles zusammen.“ (E22, I2F44)

„M: Vieles erfährt man ja einfach so, wenn man sich trifft. Ja, mit anderen Eltern.“ (sch29+m, I2F44)

„Ich sag, vom Amt krieg ich ja bestimmt nichts gesagt. [...] Kriegt man nicht gesagt solche Sachen. Hätten die mir doch nicht gesagt! [...] Das ist immer nur durch Zufall. Jetzt höre ich wieder von der Frau [Mutter eines Schülers]. Dann hat die mir mal gesagt, ich schröpfe jetzt die Krankenkasse. Ich sag, wie? Ich krieg einmal im Monat 30 Euro für . die nimmt Windeln und sowas. Ich muss ja viele Handschuhe kaufen, weil der nachts Handschuhe tragen muss, ihm platzen ja im Winter immer die Hände auf. [...] 31 Euro, müssen sie, musst du einen Antrag stellen. Das habe ich gemacht, bin ich zur

Krankenkasse hin. [...] Und das kriegt man jetzt. Das wurde mir auch nicht von der Krankenkasse gesagt.“ (E16, I2F4)

Eltern sehen die Schule als Institution in Funktion einer Anlaufstelle für eine verbindliche Informationsweitergabe. Dies wird von Eltern als wünschenswerte Funktion angesehen. Ansonsten würden Eltern relevante Informationen nur „durch Zufall oder Kontakte“ (sch35+e, I2F44) oder „von Mund zu Mund“ (E16, I2F42) erfahren. Diesen Wunsch nennen auch Eltern, die bereits andere Beratungs- und Anlaufstellen im Rahmen der Behindertenhilfe kennen und wahrnehmen. Die ausführlichen Ankerbeispiele der Eltern lauten:

„M: Aber so Informationen gab es nicht so. Das war immer durch Zufall oder Kontakte. Dann hat man mal was gehört von anderen Eltern.

V: Ja, aber von Schule gar nichts. Da muss ich eine 6 geben (lacht).

M: Wir wussten noch nicht einmal über Pflegegeld Bescheid. Und da haben wir .. da haben wir gedacht, ist nur für alte Leute, ne. Ne, Pflege heißt alte Leute, genau. Da haben wir zwei oder drei Jahre einfach verpasst. So, hätte doch mal einer was sagen können. Er hatte Stufe 1 gehabt. Pflegestufe 1. Hat uns keiner gesagt. Über die .. ich war ja befreundet mit der [Mutter eines Mitschülers]. Von der weiß ich das. Ja, dass er einen Betreuer bekommt, das wussten wir von dem [Mitarbeiter Einrichtung der Behindertenhilfe], ne. [...]

V: Das geht nur über Mundpropaganda der Eltern. Denn es hilft keiner, weder der Staat noch die Krankenversicherung. Die sagen ja nicht, ihr kriegt Geld von uns, ne.“ (sch35+e, I2F44)

„V: Ja, auf jeden Fall haben wir da nochmal Kontakt zu Eltern gehabt äh .. wo jetzt auch die Schulentlassung an stand . äh oder beziehungsweise die auch mit [Tochter] entlassen wurden. Ich bin mir nicht ganz so sicher. Auf jeden Fall haben wir uns dann mal . darüber ausgetauscht, von wegen Landschaftsverband und so. Und dann haben wir von dem einen oder anderen herausgehört, dass die die gleichen Probleme hatten. Eben mit diesem .. Beratungs . mit dieser Beratungssituation. Ich glaube . das war die Frau [Name]. Die wollte glaube ich mal ins Altenheim .

F: Kindergarten.

V: Genau, Kindergarten da oben in [Ort]. Ja, wenn man nicht den klassischen Weg geht, dann werden einem viele Steine in den Weg geworfen. Die kamen da . die vom Landschaftsverband noch zu [Außenarbeitsplatz] und haben sich da unmöglich aufgeführt.“ (sch27+e, I2F1)

„M: Und bisschen mehr Informationen. Diese von Grundsicherung. Frau [Mutter Mitschüler] hat mir gesagt. So viele Jahre, warum hatte keiner gesagt Schule? [...] Wusste ich nicht. Pflegestufe 100% hat er. Aber Grundsicherung hat er auch jetzt, Frau [Mutter Mitschüler] hat mir gesagt. ... Aber die sagen nicht. Zum Beispiel jetzt mit die Beutel. Die kriegen wir von Firma, ne. Beahlt die Krankenkasse. Die haben wir immer umsonst gekriegt, jetzt zahlen wir 10 Euro Gebühren. [...] [...] Hier zum Beispiel .. von die Frau hier (zeigt auf die Nachbarschaft) hat auch ein Kind, nicht solches, aber andere [andere Behinderung ist gemeint]. Die kriegt jeden Sommer 300 Euro. Da macht sie Antrag, bei Gericht unten in [Ort]. Das wusste ich auch nicht. Urlaub für ihn, und dann kriegt er immer, jeden Sommer 300 Euro. Ist viel Geld für Urlaub, ne. Für Urlaub halt, ist egal. Hat sie mir gesagt. Dieses Jahr gehen wir zusammen, jaja, die wohnt da. Da sagt keiner was. Ich kann Beispiel nicht so gut reden und so. In Schule haben wir viel Sachen gekriegt, aber nicht so was. Mit Geld. Ja, aber wissen die auch in Schule? Sagt keiner was von denen? Von Eltern zu Eltern, dann geht das von Mund zu Mund. Ich habe jetzt von Frau [Name Mitschüler] gehört, 30 Euro im Monat für Hygiene. Jetzt brauche ich nicht mehr. Ja, warum schreibt Krankenkasse keinen Brief und sagt mir das?“ (E16, I2F42)

Damit lassen sich insgesamt folgende Faktoren als förderlich oder hinderlich für die Entwicklung der Teilhabemöglichkeiten im nachschulischen Leben durch die schulische Förderung erfassen:

Tabelle 46: Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelungene Teilhabe im nachschulischen Leben durch die schulische Bildung

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Selbständigkeit und Lebenspraxis insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad • Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler in ihrer 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwahrung statt Förderung • Lebenspraktische Förderung zu umfangreich und nicht mehr zeitgemäß

<p>Persönlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abbau von Verhaltensauffälligkeiten und Stereotypen • Engagement einzelner Lehrkräfte für das Erlernen der Kulturtechniken oder für eine weitreichende Berufsorientierung • Ermöglichung einer sozial-integrativen Freizeitbeschäftigung durch Sport • Förderung der Mobilität als Fußgänger • Gute Berufsvorbereitung auf die Arbeit in der WfbM 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelhafte Förderung der Kulturtechniken • Infantilisierung und Abwertung der erwachsenen Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte • Große Heterogenität der Schülerinnen und Schüler verhindert eine angemessene individuelle Förderung des einzelnen • Fehlende transparente Entlasskriterien • Fehlende Ausbildung und Unterstützung von Zukunftszielen für die nachschulischen Lebensbereiche • Mangelhafte Vorbereitung auf den Lebensbereich Wohnen • Fehlende Sexualerziehung • Fehlende Thematisierung der Bewältigung der eigenen Behinderung • Fehlende Berufsorientierung für Arbeitsplätze außerhalb der WfbM • Fehlende Freizeiterziehung für den musischen und kreativen Bereich • Fehlende Mobilitätsförderung für eine erweiterte oder selbständige Mobilität
---	---

3.4.2 Interpretation der Ergebnisse von Untersuchungszeitpunkt 2

3.4.2.1 *Erwachsensein aus der Sicht der jungen Erwachsenen*

Die der Schule entwachsenen jungen Erwachsenen nennen nicht mehr zuvorderst ihr körperliches Wachstum und ihre körperliche Reife als Kriterium ihres Erwachsenseins. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt stehen soziale und normative Markierungspunkte des Erwachsenseins im Vordergrund, wie gutes Benehmen und ‚vernünftiges‘ Verhalten in der Öffentlichkeit sowie angemessenes Auftreten. Die zunehmenden Rechte mit Beginn der Volljährigkeit, die zum ersten Erhebungszeitpunkt hauptsächlich für den Freizeitbereich genannt wurden, werden zum zweiten Zeitpunkt als selbstverständlich wahrgenommen und nicht mehr explizit erwähnt. Das Merkmal Selbstbewusstsein hingegen wird von den jungen Erwachsenen häufiger genannt.

Die Rolle als ökonomisch selbständig Handelnder (Beruf und Wohnungsnehmer) wird als dritter Schwerpunkt genannt, hier gewinnen die Kategorien ‚mit Geld umgehen‘ und ‚Geld verwalten‘ immens an Bedeutung. Der selbstbestimmte Umgang mit einer Bankkarte wurde zum ersten Zeitpunkt als erstrebenswert und dem Erwachsensein zugehörig bewertet. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt stellen einige jungen Erwachsenen auch ernüchtert fest, dass eine Bankkarte den Überblick über die eigenen Finanzen erschwert. Die angestrebte Selbständigkeit wird zum ersten Erhebungszeitpunkt positiv gesehen und mit Worten wie ‚endlich‘ mal auf eigenen Beinen beschrieben. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt tauschen einige junge Erwachsene die Formulierung ‚können‘ gegen die Formulierung ‚müssen‘. Deutlich wird, dass die angestrebte, positive Selbständigkeit zum zweiten Erhebungszeitpunkt auch Disziplin und harte Arbeit erfordert.

Im direkten Vergleich der Antwortäußerungen einzelner junger Männer und Frauen wird transparent, dass junge Erwachsene bereits in der Pubertät und im jungen Erwachsenenalter eine Einstellung dazu entwickeln, was sie unter Erwachsensein im Allgemeinen verstehen und was dies für sie persönlich bedeutet. Sie entwickeln eine persönliche Zukunftsagenda, die für sie handlungsleitend ist und an der sie festhalten. Junge Frauen reproduzieren dabei stereotype Geschlechterrollen, die sich an einem Leben als Hausfrau und Mutter ori-

entieren. Sie nennen vorrangig familiäre Vorbilder. Junge Männer hingegen fokussieren Erfolg im Beruf als relevant für ihren Erwachsenenstatus. Annähernd alle jungen Männer benennen ihre Berufstätigkeit als relevant für das Erwachsenenleben, auch wenn diese keine herausragenden beruflichen Erfolge aufweisen können. Junge Männer nennen vorrangig mediale Stars oder ihre Chefs als Vorbilder.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt äußern alle befragten jungen Frauen und Männer, dass sie sich als Erwachsene sehen. Dies erstaunt zunächst nicht. So bejahen zum zweiten Zeitpunkt alle jungen Erwachsenen, die damals kurz vor der Vollständigkeit standen, mit ‚weiß nicht‘ oder ‚fast‘ antworteten ihren heutigen Erwachsenenstatus. Jedoch konnten zum ersten Erhebungszeitpunkt auch Äußerungen nachgewiesen werden, in denen sich volljährige Schülerinnen und Schüler noch nicht als erwachsen oder als „in-between“ bezeichneten. Ihr damaliges ‚in-between‘ Statusgefühl beschreiben sie in den aktuellen Interviews mit Formulierungen wie ‚so ’n Misch aus Erwachsen und Kleinkind‘ oder ‚so in der Mitte‘. Zwei weitere junge Erwachsene ergänzen retrospektiv, dass sie sich damals ‚so halb‘ oder ‚nicht so besonders‘ erwachsen gefühlt hätten. Aktuell sagen alle, dass sie sich nun ‚richtig erwachsen‘ fühlen. Hervorzuheben ist, dass jeweils die jungen Männer ihre Berufstätigkeit (mit) heranziehen zur Begründung ihres Statusgefühls, die jungen Frauen jedoch ihre Selbständigkeit als Begründung wählen. Damit kann abschließend für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung nachgewiesen werden, dass sie ebenso wie ihre Alterskohorte „Yoyo-Übergänge“ (Stauber & Walther 2004) ins Erwachsenenalter erfolgreich bewältigen. Sie verstehen ihr „in-between“ (Arnett 2004, 2006) Statusgefühl als dem jungen Erwachsenenalter zugehörig. Gleichwohl entwachsen sie dem „in-between“ Statusgefühl und werden insbesondere durch ihre Berufstätigkeit und Selbständigkeit ‚richtig‘ erwachsen.

Neben dem Alter als Erklärungsansatz, den weiterhin sieben junge Erwachsene wählen, bezeichnen fünf junge Erwachsene den Wechsel in die Rolle des ökonomisch Selbständigen als Arbeitnehmer als markant für ihre Selbsteinschätzung als erwachsen. Zum ersten Zeitpunkt waren dies lediglich zwei junge Erwachsene. Aktuell formulieren die jungen Männer, sie fühlen sich erwachsen ‚durch die Arbeit‘ oder ‚mit der Arbeit‘. Ein junger Mann betont, dass nicht die Volljährigkeit sein vollwertiges Statusgefühl begründete, sondern ‚der Wechsel in die Arbeit‘. Einige junge Menschen berichten aufgrund dieser Erfahrungen von qualitativen Steigerungen, sie fühlen sich ‚erwachsener als vorher‘ oder ‚richtig erwachsen‘. Hervorzuheben ist abermals, dass diese Begründung ausschließlich junge Männer wählen. Keine junge Frau der Untersuchungsgruppe begründet ihren Erwachsenenstatus mit der Berufstätigkeit. Andere verwiesen zum ersten Zeitpunkt auf ihre Volljährigkeit und antworten aktuell mit einem Zuwachs an Selbstbestimmung, der ihr aktuelles Erwachsensein markiert. Der junge Mann, der mittlerweile mit einer Frau aus seinem Herkunftsland verheiratet ist, setzt im aktuellen Interview das Alter der Volljährigkeit von 18 auf 25 hoch, da dies in Afghanistan die normative Vorgabe wäre.

Insgesamt definieren die jungen Erwachsenen ihren Erwachsenenstatus so zum einen über allgemein übliche Synonyme für Mündigkeit, wie Selbständigkeit, ‚vernünftiges‘ Verhalten in der Öffentlichkeit, Verantwortung sowie Selbstbewusstsein und zum anderen über die Wahrnehmung der dem Erwachsenenalter zugewiesenen gesellschaftlichen Rollen, hier vorrangig des ökonomisch Selbständigen als Arbeitnehmer, dann als Wohnungsnehmer. Die Partnerrolle wird als wünschenswert, aber nicht als konstituierend für das Statusgefühl angesehen. Die Rolle als Konsument und Freizeitnehmer wird weniger herausragend dem Erwachsenenalter zugeschrieben. Die Rolle als politischer Bürger bedarf Unterstützung.

Damit zeichnen die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zum zweiten Erhebungszeitpunkt von sich in ihrem Erwachsensein ein ausgesprochen positives Selbstbild. Dies konnten auch Julius (2000) und Wendeler & Godde (1989) nachweisen. Sie sehen sich als durchsetzungsfähige und selbstbewusste Erwach-

sene, als ‚erwachsener‘ oder als ‚richtig‘ erwachsen (ebd., 307) eventuell mit kleineren Einschränkungen (Julius 2000, 192; s. auch Goffman 1994, 136). Vorrangig genannt werden Unterstützungsbedarfe beim Umgang mit Geld und der Mobilitätshilfe im Freizeitbereich und zudem für die Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Rolle als politischer Bürger.

Deutlich wird, dass erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung ein individuelles Netzwerk aus Personen nutzen, das ihnen emotionale Unterstützung, konkrete Hilfen sowie alltägliche Assistenz bietet. Sie nennen als wichtige Personen für das Erreichen ihrer Zukunftsziele vorrangig die aktuellen Bezugsbetreuer in ihren Wohneinrichtungen, ihre Eltern und die Gruppenleiter in der WfbM. Durch die Erweiterung der Handlungsoptionen im Erwachsenenalter wird der Radius der Unterstützernetze deutlich erweitert. So werden Schwiegereltern genannt und Gruppenleiter in der WfbM, die zur beruflichen Qualifizierung raten und ermuntern. Lehrkräfte werden nur in zwei Fällen als wichtige Personen zur Erreichen eines beruflichen Zieles genannt.

Der Wunsch nach einer altersangemessene Behandlung wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt als wichtige soziale Orientierung für das Statusgefühl gesehen. Damals wurde dies vorrangig durch die Eltern umgesetzt, nicht durch die Lehrkräfte. Zum jetzigen Zeitpunkt befragen äußern die jungen Erwachsenen, dass sie insbesondere auf ihrem Arbeitsplatz sowie in der Wohneinrichtung angemessen erwachsen behandelt werden. Die jungen Erwachsenen heben hervor, dass sie von den Vorgesetzten und ihren Betreuern ernst genommen werden. Damit kommt dem Wechsel des professionellen Personals eine positive Bedeutung im Erleben des Statusgefühls zu. Wimmer (2000) bezeichnete die enge persönliche Beziehung sowie die lange Beschuldungsdauer als hinderlich für die angemessene Wahrnehmung und Behandlung der erwachsenen Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte. Die in der vorliegenden Arbeit nachgewiesene als angemessen wahrgenommene Behandlung durch das professionelle Personal in Wohneinrichtungen, WfbM und anderen Arbeitsplätzen sollte ein Anreiz für das pädagogische Personal in der Berufspraxisstufe der Förderschule Geistige Entwicklung darstellen, ihre Behandlung gegenüber den erwachsenen Schülerinnen und Schüler zu überarbeiten.

Junge Erwachsene, die ihre Zukunftsziele ganz oder teilweise erreichen konnten, wünschen sich den Status Quo dieser Situation sowie zudem den Erhalt ihrer Gesundheit. Bei der Erfüllung des Zukunftszieles einer festen Partnerschaft sehen sich insbesondere junge Männer vor Problemen bei der Partnersuche konfrontiert (vgl. Abschnitt 3.4.1.3.3). Einige junge Erwachsene setzen sich neue Zukunftsziele. Vorrangig sind dies die jungen Paare. Junge Erwachsene, die bisher nicht oder nur teilweise ihre Zukunftsziele umsetzen konnten, beharren auf ihren Zukunftszielen. Hier zeigt sich in den Äußerungen der jungen Erwachsenen wenig Anpassungsbereitschaft. In dieser Situation angemessene Ziele gemeinsam mit den Betreuern und Eltern zu finden und sich mit den teilweise auch eingeschränkten Zukunftsoptionen zu versöhnen, stellt damit eine zentrale und fortlaufende Aufgabe für Betreuer in Wohneinrichtungen oder WfbM dar. Zum anderen erneuert dieses Ergebnis die Forderung, sich schon in der abschließenden Stufe mit der Behandlung von Zukunftszielen im Sinnen von Zukunftskonferenzen (Doose 2011, van Kan & Doose 1999) zu beschäftigen, um die jungen Erwachsenen von Beginn an bei der Ausbildung von individuellen persönlichen Zukunftszielen angemessen zu begleiten.

3.4.2.2 *Erwachsensein aus der Sicht der Eltern*

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt schreiben ausnahmslos alle befragten Eltern ihren erwachsenen Kindern den Erwachsenenstatus zu. Dieses Ergebnis überrascht zunächst nicht. Zum zweiten Zeitpunkt sind einige junge Erwachsene schon dem jungen Erwachsenenalter entwachsen, haben einen allgemeinen Reifeprozess durchlaufen, wohnen selbständig, gehen einer Arbeit nach und sind verlobt oder verheiratet. Damit könnte

man im herkömmlichen Sinne von einer automatischen Zuschreibung als Erwachsene ausgehen. Nachgewiesen werden konnte jedoch auch zum ersten Erhebungszeitpunkt, dass Eltern ihren volljährigen, z.T. auch schon selbständig wohnenden erwachsenen Kindern den Erwachsenenstatus aberkannten. Herauszuarbeiten sind deshalb an dieser Stelle die Erklärungsansätze und qualitativen Veränderungen, welche die Eltern von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung für eine Einordnung des Erwachsenenstatus ihrer Kinder angeben.

In allen Fällen bekräftigen Eltern zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen qualitativ höherwertigen Erwachsenenstatus ihrer erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung. Die eine Hälfte der Eltern konstatiert im identischen Status einen qualitativen Zugewinn. Die Entwicklung ihrer Kinder sei ‚gravierend‘ bzw. ‚einfach nur toll‘. Die Töchter und Söhne seien insbesondere durch die Erfahrungen als Berufstätiger und eigenständiger Wohnungsnehmer ‚noch erwachsener geworden‘. Hierbei hervorzuheben ist, dass Lernprozesse aufgrund des eigenständigen Wohnens sowohl Töchtern als auch Söhnen attestiert werden. Lernprozesse aufgrund der Berufstätigkeit werden jedoch ausschließlich Söhnen zugeschrieben. Die andere Hälfte nimmt eine wesentliche Steigerung in der Kategorie der Zuschreibung vor. Eltern, die zum ersten Erhebungszeitpunkt von ihrem ‚großen‘ oder ‚ewigen Kind‘ sprachen und diesem die Möglichkeit einer Reifung absprachen, wie er/sie ‚wird mehr auch nicht erreichen‘, konstatieren zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine große Selbständigkeit ihres Kindes, immense Lernfortschritte sowie eine ‚Horizontenerweiterung‘. Eltern geben offen zu, dass sie ihren Kindern diese Entwicklungsfortschritte oftmals nicht zugetraut hätten. Drei Eltern sehen ihr Kind ‚ohne Einschränkungen‘ als erwachsen an. Diese Kategorie wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht bedient.

Die Eltern argumentieren damit zum zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin vorrangig mit Lernprozessen oder mit der Anerkennung der Erwachsenenstatus trotz z.T. erheblichen Unterstützungsbedarfs. Der Erklärungsansatz, der eine ‚Ungleichzeitigkeit im Prozess des Erwachsenwerdens‘ (Jakobs; Wohlhüter) postuliert wird nicht mehr genannt. Der Rekurs auf das kalendarische Alter als Erklärungsansatz (Ruppert), wurde auch zum ersten Erhebungszeitpunkt von den Eltern nicht verwendet. Die Tatsache, dass Eltern auch ohne Einschränkung ihr Kind mit geistiger Behinderung als erwachsen ansehen, macht m.E. deutlich, wie fortschrittlich und wichtig die Position von Eltern in der Pädagogik bei geistiger Behinderung ist. Eltern gelten die in der Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik immer schon als Motor für Veränderungen und Verbesserungen (Rittmeyer 2001, 142) und nehmen diese Position auch im Prozess des Erwachsenwerdens ihrer Kinder mit geistiger Behinderung ein. Diese Eltern übernehmen damit eine Vorreiterrolle in der gesellschaftlichen Anerkennung des Erwachsenenstatus für Menschen mit geistiger Behinderung. Die größte qualitative Steigerung nennen leicht häufiger Eltern von jungen Erwachsenen, die bereits ausgezogen sind. Aber auch Eltern von noch im Elternhaus wohnenden jungen Erwachsenen sehen eine Weiterentwicklung ihrer erwachsenen Kinder, womit der Berufstätigkeit eine ebenso bedeutende Wirkung für den Prozess des Erwachsenwerdens zugeschrieben werden kann. Diese Ergebnisse müssen unter den Kriterien der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt interpretiert werden (vgl. Abschnitt 3.2.3.2). Zum einen ist zu berücksichtigen, dass ggf. vorrangig am Thema interessierte und wohlwollende Eltern am Interview teilnahmen, die von einem erfolgreichen Lebensverlauf ihres erwachsenen Kindes berichten wollten. Ebenso ist jedoch die Anzahl der Eltern von erwachsenen Kindern mit mittlerem und schwerem Behinderungsgrad im Verhältnis zur Grundgesamtheit gestiegen. Unter Berücksichtigung dieser Kriterien stellt die Zuschreibungspraxis der Eltern insgesamt eine hervorzuhebende positive Sachlage dar.

Übergangsrituale zur Initiierung des Erwachsenenstatus wurden weder zum ersten noch zum zweiten Untersuchungszeitpunkt umfänglich genannt. Zwar wird zum zweiten Zeitpunkt von offiziellen Einweihungsfeier-

lichkeiten bei Neubauten von Wohneinrichtungen berichtet. Jedoch finden sich wenige Ideen für persönliche Übergangsrituale wie einem ‚Einzugs-Grillen‘ und einer Urlaubsfahrt vom ersten Gehalt. Aufgrund der Tatsache, dass der Wohnungswechsel bei jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung nicht immer selbstbestimmt abläuft, sollte alternativ die feierliche Gestaltung von Jahrestagen in der eigenen Wohnung für Familien empfohlen werden. Für den Bereich Partnerschaft / Sexualität greifen die Familien auf die übliche Übergangsrituale Verlobung und Heirat zurück. Hierbei unterstützen die Eltern durch Finanzierung und Organisation.

Eltern sprechen ihren erwachsenen Kindern mit geistiger Behinderung eine individuelle Mündigkeit zu. Neben Selbständigkeit wird Selbstbestimmung am häufigsten genannt, diese wird sowohl innerhalb der Familie als auch in Wohneinrichtungen als umsetzbar angesehen. Damit anerkennen Eltern – wie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt - die Wichtigkeit von Selbstbestimmung für kleinste Entscheidungsspielräume: „Dass er eben auch so Kleinigkeiten einfach selber entscheidet.“ (E22, I2F18) Diese Eltern nehmen damit in der Selbstbestimmungsdebatte eine fortschrittlich Position ein (Seifert 2002, 41). Zudem schreiben Eltern ihren erwachsenen Söhnen und Töchtern mit geistiger Behinderung eine individuelle Mündigkeit zu. Sie attestieren den jungen Erwachsenen Vernunft und Reife, Verantwortung sowie Selbstbewusstsein. Sie verwenden damit übliche Synonyme von Mündigkeit (Suess-Hoyningen 1992).

Bezüglich der gesellschaftlichen Rollen, die dem Erwachsenenalter zugeschrieben werden, stehen für die Eltern die Rolle des ökonomisch selbständig Handelnden als Wohnungsnehmer im Vordergrund. Mit dieser Rolle wird schwerpunktmäßig die Erhöhung der Selbständigkeit in Verbindung gebracht. Dann folgen die Partner- und Familienrolle, die Rolle als Berufstätiger sowie die Rolle als Konsument im Freizeitsektor. Nur mit einer Nennung wird die Rolle als politischer Bürger angeführt. Deutlich wird in den Äußerungen der Eltern, dass es kontinuierlichen Unterstützungsbedarf gibt, damit ihre erwachsenen Kinder auch diese gesellschaftliche Erwachsenenrolle ausfüllen können. Diese Reihenfolge in der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Rollen ist identisch zum Ergebnis des ersten Zeitpunktes.

Die Elternrolle bei erwachsenen Kindern wandelt sich, wenn die alltägliche Betreuungsarbeit an professionelle Betreuer abgegeben wird. Die Eltern formulieren dann keine Erziehungsziele mehr, sondern arbeiten an der Neu-Gestaltung ihrer Beziehung zu ihren erwachsenen Kindern. Sie sehen sich als emotionaler Rückhalt, als konkrete Hilfestellung sowie Assistenz und Unterstützung in finanziellen und rechtlichen Fragen. Zukunftsängste werden wesentlich weniger genannt. Eltern, für die der Auszug ihres erwachsenen Kindes noch bevorsteht, benennen weiterhin die spätere Betreuung und Versorgung als sorgenbehaftet.

3.4.2.3 Lebensbereich Arbeit und Beruf

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen für das Gros der jungen Beschäftigten eine gelungene Teilhabe im Lebensbereich Arbeit nach. Annähernd alle jungen Beschäftigten sehen in der Verrichtung ihrer Arbeit eine sinnhafte Leistung, die Spaß und Erfüllung bringt. Zudem erkennen die jungen Erwachsenen in ihrer Arbeit eine persönlichkeitsfördernde Wirkung durch einen Zuwachs an Kompetenzen und den Aufbau von Sozialkontakten. Arbeit wird als herausragender Identitätsmarker für den Erwachsenenstatus der jungen Erwachsenen erlebt (s. Abschnitt 3.4.1.1). Die Generierung von Einkommen dient der Befriedigung von Bedürfnissen, der finanziellen Unabhängigkeit von den Eltern sowie der Erweiterung von Handlungsoptionen insbesondere im Freizeitbereich. Gut zwei Drittel der ehemaligen Schülerinnen und Schüler verwirklicht ihre berufliche Teilhabe auf einem Arbeitsplatz in der WfbM. Hierbei erkennen die jungen Erwachsenen Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Arbeitsplatzentscheidung. Knapp ein Drittel der jungen Erwachsenen hat sich weiter qualifiziert und arbeitet auf Außen- oder Betriebsintegrierten Arbeitsplätzen oder in Beschäf-

tigungsverhältnissen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Existenz von Lebenszielformulierungen der jungen Erwachsenen stellte sich als wichtiger Faktor zur Umsetzung der beruflichen Teilhabe heraus. Die Motivation für einen Arbeitsplatz außerhalb der WfbM lag vorrangig in einem Statusgewinn. Konfliktreiche und nicht gelungene Qualifizierungsversuche machen deutlich, dass junge Frauen und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund benachteiligt sind. Qualifizierungsrelevant sind Sekundärtugenden, so dass sich auch junge Erwachsene mit mittelschwerem Behinderungsgrad qualifizieren konnten.

Gelungene Teilhabe heißt auch, dass die jungen Erwachsenen ihre individuellen Berufsziele erfüllen konnten. Die vorliegende Studie konnte aufgrund der Erhebung von lebenslaufbezogenen Daten und der Einschätzung durch die ehemalige Schülerschaft belegen, dass für annähernd alle jungen Erwachsenen, die eine Qualifizierung für einen Außenarbeitsplatz vorangetrieben haben, dies bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt ein formuliertes Berufsziel war. Vorhandene berufliche Zielvorstellungen stellen damit eine hohe Motivation und Orientierung dar. Die Untersuchung hat auch gezeigt, dass sich die jungen Erwachsenen bei der Formulierung ihrer beruflichen Ziele an ihren Eltern orientieren. Bei unterschiedlichen Zielvorstellungen können sie sich nicht deutlich von den Wünschen und Entscheidungen der Eltern emanzipieren, weil sie von der Hilfe und Unterstützung der Familie abhängig sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn nicht andere Unterstützungssysteme greifen. Eine Möglichkeit böte hier die Einrichtung von Unterstützernetzen im Rahmen von Zukunftskonferenzen, die in der Sekundarstufe II ansetzen (Doose 2011, 43–67; Hinz, Friess & Töpfer 2012). Die vorliegende Studie belegt damit, dass die Existenz von Lebenszielformulierungen („future plans“) von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung positive Auswirkungen auf ihre nachschulischen Teilhabemöglichkeiten hat. Diese Beobachtung hat die Forschung von Shapiro & Lentz (1991, 57) für junge amerikanische Erwachsene mit geistiger Behinderung hervorgebracht. Zudem sind Schülerinnen und Schüler eingeschränkt in der Umsetzung ihrer Teilhabe im nachschulischen Bereich, wenn ihre Lebenszielformulierungen nicht mit denen ihrer Eltern übereinstimmen und sie keine weiteren Unterstützer für ihr Anliegen haben.

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist sowohl die Anzahl der Beschäftigten auf dem ersten Arbeitsmarkt als auch auf Außenarbeitsplätzen im Vergleich zur Fachliteratur als ausgesprochen hoch einzuschätzen (Becker 2013, 36f; Friedrich 2005, 45; LVR-Integrationsamt 2011, 54; Wendt 2000, 259). In der vorliegenden Studie wechselten die jungen Erwachsenen zudem recht zügig, im Schnitt 2,5 Jahre nach Beendigung des Eingangsbereiches auf die Außenarbeitsplätze. Vergleichsdaten sind nicht zu ermitteln, für Wechsler zum allgemeinen Arbeitsmarkt gibt das LVR-Integrationsamt (2011, 54) einen Durchschnittswert von sechs Jahren vorausgehender Werkstattbeschäftigung an. Erkenntnisleitend ist, sich die Fälle näher anzuschauen, die im Hinblick auf ihre berufliche Qualifikation als besonders erfolgreich oder als besonders erfolglos bezeichnet werden können. Die Untersuchungsergebnisse lassen auf bestimmte Zusammenhänge schließen, die in folgender Aussage zusammengefasst werden: Die gelungene Qualifizierung wurde (a) eher von jungen Erwachsenen mit leichtem Behinderungsgrad angestrebt und konnte (b) auch von jungen Erwachsenen mit mittelschwerem Behinderungsgrad und (c) eher von jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund umgesetzt werden. Auffällig erfolglos hingegen waren (d) Qualifizierungsbestrebungen junger Frauen. In den folgenden Abschnitten werden diese Zusammenhänge erläutert. Eine Verifizierung muss in weiteren Studien erfolgen.

Zu (a): Junge Erwachsene mit leichter geistiger Behinderung oder die damaligen sog. Grenzgänger-Schüler (Franz 2008) haben ein positives „Privates Selbst“ (Frey 1983, 48) und ein negatives „Soziales Selbst“ (ebd., 47) bezüglich ihres Erwachsenseins. Damals haderten sie mit der Zuweisung zur Förderschule Geistige Entwicklung und hofften, mit der Schulentlassung diesem Stigma zu entkommen. Nachgewiesenermaßen versu-

chen insbesondere junge Erwachsene mit leichter geistiger Behinderung sich beruflich weiter zu qualifizieren. Dabei sind die jungen Frauen sowie junge Erwachsenen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Grenzgänger-Schüler wählen z.T. 400-Euro-Jobs, um nicht in der WfbM arbeiten zu müssen und nehmen die fehlende sozialversicherungsbedingte Absicherung in Kauf. Eine gelungene Qualifizierung wirkt sich jedoch nicht automatisch auf ein positives ‚Soziales Selbst‘ aus. Einige der qualifiziert Beschäftigten hadern aktuell mit ihrem Arbeitnehmerstatus als Angestellte der WfbM, die ihrer Meinung nicht angemessen entlohnt werden, so dass sie sich keine vernünftige Wohnung oder einen Führerschein leisten können. Ein junger Mann wünscht sich eine feste Beziehung, möchte jedoch seine Partnerin ausdrücklich nicht im WfbM Umfeld suchen.

Zu (b): Die erfolgreiche Qualifizierung junger Erwachsener mit mittelschwerem Behinderungsgrad lässt Rückschlüsse auf die Bedeutung weiterer Qualifizierungsfaktoren zu. Diese sind durch Arbeitstugenden wie Fleiß, Ordnung und Zuverlässigkeit charakterisiert. Untermauert wird diese Beobachtung von Schüller (2003), der zufolge die für den Übergangsprozess abgeforderten Fähigkeiten weniger auf fachlichen Gebiet, als vielmehr auf dem Gebiet der klassischen Arbeitstugenden liegen, wobei die Ausdauer - verstanden als Gleichförmigkeit der erbrachten Leistung - als besonders wichtig erscheint (ebd., 20). Der Arbeitnehmer mit geistiger Behinderung, der als „treuer Hucken“ durchaus arbeitswillig, gutmütig und anpassungsbereit seine Arbeit verrichtet - wie Thimm schon 1972 scharf formuliert (Thimm 2006, 31) -, hat als Arbeitnehmer insbesondere auf den qualifizierten Arbeitsplätzen auch heute noch scheinbar eher einer Chance. Dass die Tugenden Fleiß und Zuverlässigkeit nicht zugespitzt formuliert in Zurückhaltung, Unterordnung und Gehorsam münden, ist eine gesellschaftliche Herausforderung an die Arbeitsplatzauswahl und -gestaltung für Menschen mit geistiger Behinderung. Zu diesen Ergebnissen passt, dass die beiden jungen Frauen, die nach eigenen Angaben von den Werkstätten als zu vorlaut und anspruchsvoll beschrieben werden, deutliche Schwierigkeiten im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen aufwiesen sowie in einem Fall die Qualifizierung abbrachen, um privat eine berufliche Lösung zu finden. Herausfordernd formuliert wurden damit die Rollenerwartungen gegenüber Beschäftigten mit Behinderungen in diesen Fällen nicht erfüllt. Ein junger Erwachsener mit geistiger Behinderung oder seine Familie, der/die sich selbstbewusst und mit hoher Motivation für eigene berufliche Ziele einsetzt, wird als unbequem wahrgenommen. Qualifizierungswünsche werden nicht ernstgenommen und – so unterstellen die Eltern - durch unpassende Praktikumsangebote auch von Seiten der Schule zerstört. Natürlich fehlt bei dieser Einschätzung die Sicht der Werkstatt. Die zunächst als erfreulich eingeschätzten Ergebnisse bezüglich des Merkmals ‚Behinderungsgrad‘ sind damit nicht zu schmälern, dennoch sollte ein Augenmerk bei der Auswahl der Außenarbeitsplätze auch im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen darauf gelegt werden, dass Außenarbeitsplätze eine Mitbestimmung von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung ermöglichen und dass die jungen Menschen über ihre Rechte am Arbeitsplatz informiert sind. Schartmann (1999, 188) hält in diesen Fällen grundsätzlich eine Motivationsabklärung auf der Arbeitnehmerseite für unabdingbar, um einer Rolle des behinderten Mitarbeiters als „dankbares Arbeitstier“, „pflegeleichter Mitarbeiter“ oder gar „Betriebsclown“ entgegenzuwirken (Schartmann 1999, 195; s. auch Spiess & Struve 2001, 76).

Zu (c): In der vorliegenden Untersuchung konnten auffällig wenige junge Erwachsene mit Migrationshintergrund eine gewünschte berufliche Qualifizierung umsetzen. Gleichzeitig hat ein junger Beschäftigter mit Migrationshintergrund das hochwertigste Beschäftigungsverhältnis in der Gruppe der qualifiziert Beschäftigten. Aus der Lebensgeschichte der Familie bekannt ist, dass eine Beschäftigung in der WfbM für den jungen Mann mit geistiger Behinderung und seine Familie nie in Frage gekommen wäre. Hervorzuheben ist, dass der Familie die Funktionen und Aufgabenbereiche der WfbM für intellektuell beeinträchtigte Menschen stets unklar geblieben sind. Entsprechend hat die Familie die WfbM nicht als sinnvolle Angebotsstruktur wahrge-

nommen. In ähnlicher Richtung entwickelten sich zwei weitere ehemalige Schüler⁴⁵⁶ mit Migrationshintergrund und leichter geistiger Behinderung, die nicht am zweiten Interview teilnehmen wollten. Die junge Frau und der junge Mann wollten partout nicht in die WfbM und haben sich für Mini-Jobs entschieden, da sie keinen qualifizierenden Schulabschluss für weiterqualifizierende Bildungsgänge aufweisen konnten. Dass Familien mit Migrationshintergrund häufig die Diagnose ‚intellektuell beeinträchtigt‘ nicht akzeptieren, zeigt Hohmeier (1996, 245), demzufolge ein Großteil ausländischer Familien Behinderung als Krankheit bewerten (24%) oder die Behinderung überhaupt nicht sehen bzw. leugnen (22%). Letztere Einschätzung verstärkt sich bei der Diagnose Lernbehinderung gegenüber geistiger Behinderung (Hohmeier 2000, 244). Da es in der vorliegenden Studie in allen Fällen um junge Erwachsene mit leichter geistiger Behinderung handelt, trifft die Einschätzung von Hohmeier auch für die Familien der vorliegenden Studie zu. Hohmeier (1996, 245) stellt fest, dass ausländische Eltern „im Vergleich mit deutschen Eltern über ein weit geringeres Wissen zu unserem Hilfesystem als auch zu den Behinderung der Kindes (einschließlich Prognose) [...] verfügen.“ Für eine angemessene Interpretation der Ergebnisse im Lebensbereich Arbeit ist der Ansatz ‚Migranten bewerten Behinderung anders‘ jedoch nicht ausreichend. In die Analyse müssen Konzepte einbezogen werden, in denen auch die milieuspezifischen sozialen Rollenbilder der Herkunftsgesellschaft berücksichtigt werden, ebenso wie deren Auslegung in der Migrationsgesellschaft. Diese Rollenbilder beinhalten andere Gewichtungen beispielsweise der geschlechtsspezifischen Rollen sowie der Rolle von Berufstätigkeit. Der Arbeitsplatz des jungen Mannes mit Migrationshintergrund befindet sich im Bäckereihandwerk und führt aufgrund der speziellen Arbeitszeiten zu einer massiven Einschränkung im Freizeitverhalten sowie beim Aufbau von sozialen Kontakten außerhalb der Familie. Diese Bewertung von Arbeit in Kombination mit einer erhöhten Bereitschaft, Nachteile in anderen Lebensbereichen in Kauf zu nehmen, war bei keiner deutschen Familie erkennbar. Diese achten eher darauf, dass auch die Lebensbereiche Wohnen, Freizeit und Partnerschaft für ihre erwachsenen Kinder in einer zufriedenstellenden Weise eine Teilhabeermöglichung erfahren. Gleichzeitig entsprach die Bewertung der Arbeit im Leben des jungen Mannes dem Rollen- und Selbstverständnis in der Herkunftsgesellschaft, in der jede Form von Einkommen generierender Arbeit wichtig für die Solidaritätsgemeinschaft der Familie ist. Die Eltern entschieden beispielsweise, das Gehalt des Sohnes mit geistiger Behinderung für die Finanzierung der Küchenmöbel des ältesten Sohnes zu verwenden. Gleichzeitig tut die Familie alles, damit alle Kinder der Familie entsprechend ihrer Sitten und Traditionen ihre gesellschaftliche Rolle finden. So planen die Eltern mit großer Selbstverständlichkeit einen normalen Lebensentwurf für ihren Sohn mit geistiger Behinderung, wozu auch ein Eigenheim gehört, wenn er an der Reihe ist auszuziehen. Der Führerschein mit Pkw wurde schon ermöglicht. Hohmeier fasst zusammen, dass sich die professionelle Arbeit mit ausländischen Familien mit behinderten Kindern „auf kulturelle Unterschiede in der Sichtweise von Behinderung und in den *Familienleitbildern* einzustellen“ (Hohmeier 1996, 247, Hervorheb. im Original) hat. Die Zusammenhänge müssen in weitergehenden Studien untersucht werden. Deutlich wird jedoch an dieser Stelle, dass für diese Schülerschaft angemessene berufliche Übergänge beginnend in der Schule angebahnt werden müssen, da sie auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ohne Begleitung und Unterstützung massiv von Segregation betroffen sind (Imdorf 2001).

Zu (d): In der vorliegenden Untersuchung finden sich gehäuft Hinweise darauf, dass die Situation von weiblichen Beschäftigten, die eine Qualifizierung anstreben, erschwert ist. So ist die Anzahl der weiblichen Beschäftigten sowohl gemessen am Geschlechterverhältnis der gesamten Untersuchungsgruppe als auch gemessen an ihren formulierten Berufszielen zum ersten Interviewzeitpunkt geringer. Die Beratung bezüglich einer Qualifizierung verläuft bei jungen Frauen weniger vielfältig und ist eher konfliktreich als bei männli-

⁴⁵⁶ Die Informationen basieren auf Telefongesprächen mit Eltern im Zuge der zweiten Erhebungswelle.

chen Beschäftigten. Inwiefern eher persönliche Eigenschaften von jungen Frauen mit einer Behinderung wie soziale Anpassungsfähigkeit, fehlende Initiative, eine wenig zielstrebige Karriereplanung und für Helfertätigkeiten unpassende Berufswünsche oder wenig passgenaue Qualifizierungsangebote und –maßnahmen in den WfbM oder aber fehlende für Frauen attraktive und interessierende Arbeitsplatzangebote in einer männlich dominierten Arbeitswelt hierfür zur Verantwortung zu ziehen sind, kann mit der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden. Die vorliegende Studie liefert jedoch Hinweise in beide Richtungen und deckt sich mit Ergebnisse in anderen Studien (Friedrich 2005, 75f; Friske 1996; LVR-Integrationsamt 2011, 54; Schabmann & Klicpera 1997, 9; Schön 2000; Meuth 1998; Thümmel 2001; Spiess & Struve 2001, 75). Damit können sowohl ein pädagogischer Handlungsbedarf als auch weitergehende Fragen für Forschung und Praxis formuliert werden: Welche zielführenden Handlungskompetenzen und welche Strategien benötigen junge Frauen mit geistiger Behinderung für die Umsetzung ihrer beruflichen Ziele? Wie können diese gefördert werden? Sind geschlechtsspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen notwendig und zielführend? Wie muss Schule hierauf reagieren? Wie kann die Bereitstellung von Außenarbeitsplätzen für weibliche Beschäftigte gefördert werden?

Die WfbM hat zwar als konzeptionelles Ziel, Übergänge auf den ersten Arbeitsmarkt zu fördern. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass derartige Ziele nur durch den Einsatz bestimmter Programme (Friedrich 2005, 7) und nur mit geringen Erfolgen realisiert werden (ebd., 45; Schabmann & Klicpera 2005). Es ist beobachtbare Praxis, Leistungsträger innerhalb der WfbM gerade aufgrund ihrer Leistungskraft innerhalb der WfbM zu belassen und Fördermaßnahmen in Richtung ersten Arbeitsmarkt nicht mit hinreichendem Nachdruck zu betreiben. Wendt (2000, 264) betont, dass dies unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten für die WfbM auch kontraproduktiv ist, weil sie dann ihre am besten ausgebildeten Leistungsträger für eine Vermittlung zur Verfügung stellen müssten: „Insofern widersprechen sich Reha-Auftrag und wirtschaftliche Interessen.“ (ebd.; s. auch Spiess & Struve 2001, 69) Möglicherweise ist dies ein Grund, warum die Qualifizierung der jungen Erwachsenen auf der Stufe der Außenarbeitsplätze stagniert und nicht weitergeführt wird. Dieses Ergebnis erstaunt zudem, da von diesen jungen Erwachsenen schon ein Qualifizierungsschritt erfolgreich bestritten wurde. Zudem erhalten diese jungen Beschäftigten eine fortdauernde Betreuung durch ihre Integrationshelfer. Mögliche Gründe können sein, dass die Außenarbeitsplätze in ihrer Konzeption dauerhaft angelegt sind und eine weitergehende Beratung von Seiten der werkstattinternen Integrationshelfer nicht erfolgte. Eine Durchlässigkeit der WfbM zum ersten Arbeitsmarkt ist aufgrund ihrer statischen Werte als unerheblich anzusehen (Friedrich 2005, 45; Wendt 2000, 259) und kann auch in der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden. Damit bestätigt sich für die Werkstatt einmal mehr „eine geringe Durchlässigkeit nach oben“ (Theunissen & Plaute 2002, 317). So wird die letzte Stufe im Rahmen des qualifizierenden Stufenkonzeptes, das über ein Praktikum, eine Erprobungsphase, der Beschäftigung auf ausgelagerten Arbeitsplätzen schließlich zu einem Arbeitsvertrag führen soll, nicht erreicht (Jacobs 2003, 381). Der „sanften beruflichen Integration“ (ebd.) fehlt die abschließende Umsetzungskraft. Weitere Gründe können aber auch interpersonell in einer erreichten Zufriedenheit oder der gewünschten Arbeitsplatzsicherheit liegen. Als weiterer Grund kommt in Betracht, dass die Qualifizierungswünsche vorrangig mit einem subjektiv empfundenen Statusgewinn einer Tätigkeit außerhalb der WfbM verbunden wurden und nicht an ein bestimmtes Berufsfeld, die Erhöhung des Lohns oder des formalen Abschlusses eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses gebunden waren. Dies wird bestätigt von weiteren Studien (Friedrich 2005, 162; Spiess & Struve 2001, 77). Damit kann den Außenarbeitsplätzen eine wesentliche persönlichkeitsfördernde Wirkung zugewiesen werden.

Zudem wurde in der vorliegenden Studie eine Kumulation von verschiedenen beruflichen Settings in der anspruchsvollen Statuspassage der beruflichen Teilhabe festgestellt und qualitativ untersucht. Die Qualifizie-

rungsmaßnahmen innerhalb der WfbM gehen mit zwei bis vier unterschiedlichen beruflichen Stationen und entsprechendem Wechsel des Personals, kollegialen Umfelds sowie der räumlichen und arbeitsbezogenen Bedingungen einher. Hintergrund der häufigen Wechsel im Eingangsbereich der Werkstätten ist das Ziel einer breitangelegten beruflichen Grundbildung. Die jungen Beschäftigten jedoch berichten von Erschöpfung und Demotivation infolge der häufigen Wechsel. Eine Qualifizierung innerhalb der WfbM verlangt den Beschäftigten eine anstrengende Vielzahl von Entscheidungen sowie Anpassungs- und Kommunikationsprozessen ab. Innerhalb der Statuspassage ins Erwerbsleben ist eine Entscheidungskompetenz unerlässlich (Friedrich 2005, 242), die bei jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung nicht hinreichend ausgebildet ist. Abhilfe könnte eine dialogische Begleitung von Lebensverläufen von Menschen mit geistiger Behinderung schaffen (Friedrich 2005, 282). Auch die Bundesvereinigung Lebenshilfe (1999a, 11) stellt fest, dass „eine übergeordnete, relativ unspezifische und weit über mehrere Berufsfelder hin angelegte berufliche Bildung geistig behinderte junger Erwachsener“ für eine berufliche Integration nicht sinnvoll ist. Neue Konzepte der Unterstützten Beschäftigung arbeiten nach dem Konzept „Erst platzieren, dann qualifizieren“ (BAG UB 2006, 3; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011d) und verzeichnen damit Erfolge in der beruflichen Integration. Weitere wissenschaftliche Untersuchungen über zielführende Qualifizierungswege sind notwendig, um neue Teilhabeoptionen für den beruflichen Lebensbereich zu gewinnen. Dabei könnten Qualifizierungskonzepte, die direkt an der Schnittstelle Schule – Beruf ansetzen, zu einer wichtigen Säule in der Qualifizierung von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung werden.

Ein Zuwachs an Kompetenzen im Bereich Lesen sowie der Erwerb von Qualifikationen werden ausschließlich von Beschäftigten auf Außenarbeitsplätzen genannt. Damit bestätigt sich ein Ergebnis der Untersuchung von Schartmann (1999, 202), der in einer empirischen Studie zur persönlichkeitsfördernden Wirkung von Werkstattarbeit keine signifikante Verbesserung in allgemeinen psychischen Fähigkeiten der Untersuchungsgruppe feststellen konnte. Hingegen konnte er eine deutliche Fähigkeitsabnahme über eine Dauer von 2,5 Jahren nachweisen, wobei sich die Fähigkeitsabnahme bei den Kulturtechniken im Vergleich zu kognitiven Fähigkeiten wie Auffassung und Lernen/Merken noch am geringsten zeigte (ebd., 139f).

Festzustellen ist, dass in der vorliegenden Studie die sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aus einer Qualifizierung hervorgegangen sind, die direkt an der Schnittstelle Schule – Beruf begonnen hat. Die vorliegende Studie liefert damit Hinweise, dass Berufsfördermaßnahmen mit dem Ziel einer Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, die direkt an der Schnittstelle Schule-Beruf ansetzen, nachhaltigere und bessere Ergebnisse mit sich führen als Maßnahmen, die aus einer Beschäftigung in einer WfbM in Richtung allgemeinen Arbeitsmarkt führen. Als Grund könnte die in der vorliegenden Studie ermittelte personelle Konstanz durch die Lehrkräfte in der Begleitung einer schwierigen Statuspassage genannt werden, die den Schüler bereits über eine lange persönliche Entwicklungszeit begleiten konnten. Zudem steht weder das pädagogische Personal der Förderschule noch das Personal der begleitenden Dienstleister wie der Agentur für Arbeit oder des Integrationsfachdienstes im Zielkonflikt zwischen Reha-Auftrag und wirtschaftlichen Interessen. Weitere wesentliche Aspekte der positiven schulischen Qualifizierungsbemühungen für Arbeitsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt waren eine positive Einstellung der Lehrkräfte zum Thema (Lindmeier & Oschmann 1999, 356; Jacobs 2003, 385), umfangreiche Praktika und eine frühzeitige Einbindung der Integrationsfachdienste. Diese drei Aspekte konnten auch für die Qualifizierungsverläufe mit dem Ziel des allgemeinen Arbeitsmarktes in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden. Insbesondere wurde die Berufswegeplanung durch flankierende individuelle Zusatz-Maßnahmen wie den Einsatz eines Job-Coaches durch den Integrationsfachdienst gefördert. Diese Kooperation ist notwendig, da der Schule hierfür schlicht Wissen und Ressourcen fehlen (Lindmeier & Oschmann 1999, 351). Der Job-Coach wurde beispielsweise durch das regionale Arbeitsmarktprogramm Aktion Integration IV finanziert

(LVR-Integrationsamt o.J.b, 32f). Beide ehemaligen Schüler arbeiten im Rahmen einfacher Helfertätigkeiten. Diese Tätigkeiten entsprechen den Angaben über durchgeführte Tätigkeiten für diese Klientel (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999a; Schabmann & Klicpera 1997). Ein Arbeitsplatz wird bei voller Stundenzahl tariflich bezahlt, bei einem Arbeitsplatz wurde in Absprache zwischen dem Beschäftigten, seinem Elternhaus und dem Arbeitgeber die Arbeitszeit verkürzt und ein geringfügiges sozialversicherungspflichtiges Gehalt individuell ausgehandelt, was ein durchaus übliches Vorgehen bei sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplätzen darstellt (LVR-Integrationsamt 2011, 54). Hervorzuheben ist auch in der vorliegenden Studie, dass trotz des Erlebens von erhöhten Risiken des (unverschuldeten) Verlusts der Arbeitsstelle durch konjunkturelle Bedingungen, die Grundaussagen betroffener Personen im Tenor positiv sind (Schabmann & Klicpera 2005). Ein junger Beschäftigter verlor einen Großteil seiner Kollegen aufgrund der Betriebsverkleinerung im Zuge einer wirtschaftlichen Rezession. Die Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sehen die jungen Erwachsenen positiv, auch wenn „das Risiko des Scheiterns“ (ebd.) besteht. Damit zeigt sich gemäß Schabmann & Klicpera (ebd.) das Potential an persönlicher Weiterentwicklung für den Einzelnen durch die Bemühungen um berufliche Integration. Gleichwohl ist diese Form des beruflichen Übergangs an den untersuchten Schulen nicht implementiert, sondern ein Ergebnis einer engagierten Einzelinitiative eines Lehrerteams. Dies stellt ein Desiderat da, denn eine gute berufliche Bildung darf nicht von „Einzelinitiativen, zum Teil der Betroffenen selbst bzw. ihrer Angehörigen, zum Teil von engagierten Mitarbeitern aus den Werkstätten, aber auch von Lehrern“ (Schabmann & Klicpera 2005) abhängig sein.

3.4.2.4 Lebensbereich Wohnen

Gut ein Drittel der ehemaligen Schülerinnen und Schüler wohnt weiterhin in ihrem Elternhaus (9 von 23). Für vier von ihnen ist dies so gewünscht. Hingegen befinden sich in dieser Gruppe fünf junge Erwachsene, die ihren Auszugswunsch bisher nicht umsetzen konnten. Dies sind vorrangig junge Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad, junge Männer sowie junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. Bei genauerer Betrachtung der Aussagen derjenigen Schülerinnen und Schülern, die ihren Auszugswunsch bisher nicht umsetzen konnten oder ihren zum ersten Erhebungszeitpunkt geäußerten Wunsch revidierten, wird eine hohe soziale Abhängigkeit von den Eltern deutlich. Diese formuliert eine Mutter zum ersten Erhebungszeitpunkt wie folgt: „Wenn die Eltern das nicht wollen, dann kann das behinderte Kind ja auch nichts tun.“ (E15, F4) Für den zweiten Erhebungszeitpunkt wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen mit schwerer Behinderung ihrem Auszugswunsch nicht die notwendige Nachdrücklichkeit gegenüber ihren Eltern verleihen können. Für diesen Fall kommt der sozialpädagogischen Betreuung in den Werkstätten eine verantwortungsvolle Aufgabe zu. Der Einbezug der WfbM in die Vorbereitung und Unterstützung des Übergangsprozesses vom Wohnen im Elternhaus zum eigenständigen Wohnen ist deshalb dringend erforderlich. Ähnlich argumentiert Schultz (2011, 275). Ein Ergebnis des ersten Untersuchungszeitpunktes war, dass Eltern und junge Erwachsene den Auszug aus dem Elternhaus erst deutlich nach dem erfolgreichen Wechsel in den Lebensbereich Arbeit anstreben (s. Abschnitte 3.3.1.1.3.4 und 3.3.1.2.2.3). Dies ist so eingetreten, auch wenn der Zeitpunkt sowohl von Planung als auch Umsetzung aus Sicht der Fachliteratur als etwas zu spät eingeordnet wird (Schultz 2011, 274). Hilfe bieten hier institutionalisierte Übergangsbegleitungen von Schule zu nachschulischen Versorgungsträger. Neben Informationen über Lern- und Leistungsverhalten könnten auch Informationen von Zukunftsplanungen schriftlich fixiert und weitergegeben werden, um den Zukunftswünschen von jungen Erwachsenen Nachdruck zu verleihen.

Gleichwohl ist zu betonen, dass nicht für jede Familie und für jeden jungen Erwachsenen der Auszug aus dem Elternhaus die optimale Lösung darstellt, die grundsätzlich und um jeden Preis angestrebt werden sollte. Während es in unserem Kulturkreis als normal bzw. wünschenswert angesehen wird, dass erwachsen gewor-

dene Söhne und Töchter die Familie verlassen und in eine eigene Wohnung ziehen (Klauß 2008, 25), gibt es auch Kulturkreise, für die dies nicht gilt. So entscheidet sich in der vorliegenden Studie ein junger Mann mit Migrationshintergrund, der sein Einkommen auf dem ersten Arbeitsmarkt verdient, einen Führerschein und Pkw vorweisen kann gegen einen Auszug als Single, da er die Gemeinschaft der Familie sucht, schätzt und will. In der vorliegenden Studie finden sich auch Familien, die ihren Auszugswunsch revidierten. Insbesondere Eltern bemerken, dass sie einen Auszug gegen den Willen des jungen Erwachsenen mit Behinderung nicht umsetzen würden. Die Familien sollten immer ausreichende Wahlmöglichkeiten haben. Diese müssen insbesondere die großen Träger der allgemeinen Wohlfahrt noch liefern. In Fällen eines Verbleibes im Elternhaus sollten ausreichende Hilfen für die Eltern im Rahmen familienentlastender Dienste sowie Möglichkeiten der Selbstbestimmung für die jungen Erwachsenen bereit stehen (Thimm 1997). Hier bietet sich der Lebensbereich Freizeit hervorragend an. Hilfen für eine Lösung im späteren Alter der jetzigen jungen Erwachsenen sind damit weiterhin notwendig.

Knapp zwei Drittel der ehemaligen Schülerinnen und Schüler ist erfolgreich aus dem Elternhaus ausgezogen. Verglichen mit der Angabe, dass über die Hälfte aller Erwachsenen mit geistiger Behinderung noch im Elternhaus wohnen (Seifert 2002, 56; Thimm 1997, 230), ist diese Auszugsrate als ausgesprochen hoch zu betrachten. Zwölf von ihnen nutzen Angebote der institutionellen Behindertenhilfe. Dabei sind jedoch die jungen Erwachsenen in der Mehrzahl nicht in ein klassisches Wohnheim, sondern direkt in Außenwohngruppen, in ein Ambulant Betreutes Wohnen eines Trägers sowie in kleinere Wohneinheiten (Projekte, Modelle) gezogen. Damit kann als Ergebnis der vorliegenden Studie eine deutliche Präferenz für kleinere gemeindenahe Wohneinrichtungen formuliert werden. Diese sind bisher im gesamten Bundesgebiet zu wenig vorhanden. Differenzierte Wohnangebote wie Außenwohngruppen oder betreutes Wohnen im Angebot großer Träger der allgemeinen Wohlfahrt beziffern Wacker et al. (1998, 298) auf 15 %. Damit wird ihnen von Seiten der Träger eine geringe Bedeutung zugewiesen. Diese Einschätzung kann nach Ergebnissen der vorliegenden Studie als falsch bewertet werden. Die Wohnanbieter der allgemeinen Wohlfahrt arbeiten mit Konzepten, die überholt sind. Die fehlende Förderung einer gelungenen Teilhabe für den Lebensbereich Wohnen kann den Trägern der allgemeinen Wohlfahrt durch das fehlende Angebot nachgefragter Wohnformen vorgeworfen werden. Deutlich mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen und ihrer Eltern in der vorliegenden Studie entschieden sich für differenzierte Wohnangebote. Sie nahmen lange Wartezeiten, Mühen und Initiative in Kauf. In drei Fällen wurde eine Wohnmöglichkeit erst durch eine intensive private Elterninitiative realisiert. Damit ist in die Forderung von Schultz (2011, 273) einzustimmen, die ein umfassendes Angebot von Wohneinrichtungen und ambulant betreutem Wohnen mit höchster Priorität für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung verlangt:

„Jegliche Vorbereitung und Bereitschaft der Eltern, sich auf den Auszug ihrer Töchter und Söhne mit Behinderung einzulassen ist ohne Belang, wenn Wohnmöglichkeiten nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen.“

Für all diejenigen, die eine bewusste Auswahl für ein kleineres wohnortnahes Wohnangebot getroffen haben, standen prospektive Gründe (Wacker et al. 1998, 110) für einen Auszug aus dem Elternhaus im Vordergrund. Als prospektive Gründe sind ein Zuwachs an Selbständigkeit oder eine altersgemäße Ablösung vom Elternhaus gemeint. Diese konnten Wacker et al. (ebd.) in ihrer Untersuchung deutlich nachrangig an 4. bzw. 5. Stelle mit 22,5 % bzw. 11 % ermitteln. In der vorliegenden Studie überwiegen prospektive Gründe deutlich mit 7:5. Einen Grund für diesen hohen Wert kann die Zusammenstellung der Untersuchungsgruppe liefern, die vorrangig aus dem sozioökonomischen mittelständigen Milieu stammt, in der die Eltern durch großes Wissen und Engagement gemeindenahe Wohnformen zur Umsetzung brachten. Deutlich wird jedoch insgesamt, dass gemeindenahe Wohnformen – wenn sie denn in ausreichendem Maße vorhanden sind – die

selbstbestimmte Ablösung vom Elternhaus positiv unterstützen können. Neben den Kriterien der Wohnortnähe, Größe der Einrichtung, Barrierefreiheit und Einbindung in die Gemeinde spielte für alle jungen Erwachsenen und ihre Eltern die Möglichkeit zur Privatsphäre in der Wohneinrichtung eine große Rolle, die auch eine Entsprechung im Raumkonzept fand. So weisen besonders die neueren Wohneinrichtungen der Möglichkeit zum Alleinleben in der Wohneinrichtung eine Berechtigung zu. Eine ausschließliche Orientierung am Gruppenprinzip (Zweckgemeinschaft) wurde aufgegeben, ist jedoch durch Gemeinschaftsräume weiterhin möglich. Die Zimmer und Appartements sind mit Teeküchen ausgestattet sowie eigenen Sanitärbereichen. Als neue Statussymbole für das Erwachsensein in Bezug auf Wohnen nennen so auch die jungen Erwachsenen den eigenen Wohnungsschlüssel sowie eine Klingel am Appartement innerhalb der Wohneinrichtung. Klauß (2008) hebt hervor, dass eine ausschließliche Orientierung an der Gruppe nicht dem Prinzip der selbstbestimmten Teilhabe entspricht. Reaktive Gründe zur Aufnahme in eine Einrichtung sind mit fünf Fällen deutlich weniger nachzuweisen. Dieser geringe Anteil kann auch mit der jungen Altersspanne der Untersuchungsgruppe erklärt werden. Für die neun jungen Erwachsenen, die derzeit im Elternhaus wohnen, können sich in den nächsten Jahren jederzeit reaktive Gründe ergeben. Die jungen Erwachsenen, die aufgrund reaktiver Gründe aus dem Elternhaus ausgezogen sind, haben zunächst in einer stationären Einrichtung gelebt. Die Gründe für den Auszug waren durchgängig familiäre Notlagen und Notwendigkeiten. Der fremdbestimmte Wohnortwechsel konnte bei den jungen Erwachsenen durch Alternativen in den Wohnangeboten abgemildert werden. Drei von diesen jungen Menschen leben mittlerweile in Außenwohngruppen oder im Ambulant Betreuten Wohnen. Bei zwei weiteren jungen Erwachsenen ist ein Wechsel in Planung. Damit kann den Trägern für die Förderung im Lebensbereich Wohnen eine „große Durchlässigkeit nach oben“ (in Anlehnung an Theunissen & Plaute 2002, 317) bescheinigt werden – ganz im Gegenteil zum Lebensbereich Arbeit (s. Abschnitt 3.4.2.3).

Die konzeptionelle Durchlässigkeit für den Bereich Wohnen wird erfolgreicher von Seiten der Träger umgesetzt als im Bereich Arbeit. Qualifizierungsinitiativen im beruflichen Bereich wurden in allen Fällen von den Beschäftigten initiiert. Zudem ist die Durchlässigkeit nicht vollumfänglich sondern stagniert – nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung – auf Außenarbeitsplätzen. Für den Lebensbereich Wohnen hingegen wurde deutlich, dass die Initiative für den Wechsel in die selbständigere Wohnform jeweils vom Träger an die jungen Erwachsenen herangetragen wurde. Dies wurde in fünf Fällen erfolgreich umgesetzt. Auch ist in diesen Fällen nicht von einer Stagnation zu berichten. Eine Begründung dieses Unterschiedes kann an dieser Stelle nur diskutiert werden. Strukturelle Argumente scheinen hier vordringlich wie die geringe Anzahl an geeigneten Außenarbeitsplätzen und Stellen auf dem ungelerten Tätigkeitssektor im Vergleich zu einem Angebot an geeigneten Wohnungen. Auch sind finanzielle Argumente sicherlich anzuführen, da mit einer Qualifizierung im Bereich Wohnen hohe Kosten für Pflege und Betreuung eingespart werden, das Ausscheiden eines leistungsstarken Beschäftigten aus einer WfbM jedoch negativ bilanziert werden muss. Gleichwohl ist nicht nachvollziehbar, warum eine selbständige Lebensführung mit eigenem Haushalt und sozialen Bezügen, die vielfältige komplexe Planungen und Tätigkeiten mit sich führt, den jungen Erwachsenen mit einer Behinderung eher zugemutet wird als eine Bewährung in beruflichen Bezügen.

Die Tatsache, dass junge Frauen im Lebensbereich Wohnen erfolgreicher ihre persönlichen Ziele umsetzen konnten als im Lebensbereich Arbeit, ist nur hypothetisch zu diskutieren. Ebenso wie nicht-behinderte Frauen erfahren behinderte Frauen auf dem Arbeitsmarkt einen Konkurrenzkampf um relevante Stellen, denen sie sich ggf. nicht selbstbewusst genug stellen oder nicht mit angemessenen Strategien begegnen (s. Abschnitt 3.4.2.3). Auch fehlende Jobangebote speziell für junge Frauen mit Behinderung können ein strukturelles Desiderat darstellen. Ebenso könnte die Zentrierung auf den Lebensbereich Wohnen einer geschlechterorientierten Erziehung im Elternhaus und Schule geschuldet sein, wie Thümmel (2001) in ihrer Studie konstatiert.

Friske (1996, 236) konnte nachweisen, dass bei jungen Frauen mit geistiger Behinderung stereotype Erwartungen an Geschlechterrollen vorherrschen. Die Autorin erklärt, dass das Festhalten an „traditionell überlieferten Geschlechtsrollenstereotypen“ (ebd.) für Frauen mit geistiger Behinderung stärker vorherrscht, da dies Sicherheit im alltäglichen sozialen Umgang und bei der Formulierung von Lebensentwürfen gibt. Diese Erklärung könnte auch für eine Fokussierung der Zukunftsziele im Lebensbereich Wohnen der jungen Frauen herangezogen werden.

3.4.2.5 *Lebensbereich Partnerschaft und Sexualität*

Gut die Hälfte der ehemaligen Schülerinnen und Schüler lebt in einer festen Partnerschaft, diese wurde in knapp der Hälfte durch eine Verlobung oder Heirat gefestigt⁴⁵⁷. Das Ausfüllen der Partnerrolle als konstituierend für den Erwachsenenstatus konnte damit von den jungen Erwachsenen erfolgreich umgesetzt werden. Für alle jungen Erwachsenen in festen Partnerschaften war dies nicht die erste feste Freundschaft. Als gute Orte der Begegnung und des Kennenlernens haben sich Einrichtungen der Behindertenhilfe erwiesen, wie Förderschule, WfbM oder Wohnheime. Diese Beobachtung bestätigt Hähner (2003, 212). Markowetz (2010, 280) konnte in seiner Langzeituntersuchung von Integrationsklassen feststellen, dass selbst Freundschaften zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern nur marginal existieren und spricht deshalb von „Vereinsamungstendenzen“ der Schüler mit Behinderung. Von Partnerschaften konnte in keinem Fall berichtet werden. Die Beschulung fällt in die Zeit der Pubertät, in der das Hereinwachsen in die Partnerrolle beginnt, die Wirkung auf das andere Geschlecht im schulischen Rahmen erfahren und geprobt werden. Im Zuge des Ausbaus der integrativen Beschulung sollten sich die betreffenden Schulen dieser fehlenden Funktion für Menschen mit geistiger Behinderung bewusst sein und ausgleichende Möglichkeiten durch Freizeitaktivitäten im Rahmen von Begegnungsstätten für Menschen mit Behinderungen bedenken und anregen. Ebenso wie im Lebensbereich Wohnen sind junge Frauen in der Umsetzung des Lebenszieles ‚feste Partnerschaft‘ deutlich erfolgreicher als junge Männer. Thümmel (2001) und Friske (1996) sehen die an Geschlechterstereotypen ausgerichtete Erziehung in Elternhaus und Schule als Grund für die Fokussierung dieser Lebensbereiche für die jungen Frauen mit geistiger Behinderung. Gestützt wird diese Einschätzung durch die Beantwortung der Frage nach den Vorbildern der jungen Erwachsenen. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennen die jungen Frauen eher familiäre Vorbilder, die dem stereotypen Frauenbild der Hausfrau und Mutter entsprechen. Diese gilt es damit deutlich zu erweitern und eine differenzierte Betrachtung der Geschlechterrollen für junge Frauen mit geistiger Behinderung zu erreichen. Der schulischen Erziehung kommt damit eine zentrale Bedeutung in der Entwicklung einer differenzierten Geschlechterwahrnehmung speziell für Frauen mit geistiger Behinderung zu. Dies fordern Fachwissenschaftlerinnen ein (Stöppler 2004c, Thümmel 2001).

Wie in Abschnitt 3.4.1.3.3 hervorgehoben, mobilisiert das Eingehen einer festen Partnerschaft Kräfte, sich für neue Ziele beispielsweise im Lebensbereich Wohnen zu engagieren. Paare streben eigenständige Wohnformen an und planen ihre Heirat oder die Umsetzung ihres Kinderwunsches erst nach einer erreichten Selbstständigkeit im Lebensbereich Wohnen. Neben ambitionierten Zielen im Lebensbereich Wohnen berichten Paare auch von weitergehenden Zielen in den Lebensbereichen Arbeit und Mobilität. Dies konnten auch Spiess & Struve (2001, 76) in ihrer Untersuchung beobachten, ohne eine Begründung zu geben. Schön (1993, 92) subsummiert diese Wünsche unter das Bestreben nach biographischen „Normalitätsmustern“ (s. auch Friske 1996, 234f). Ich sehe darin ergänzend ein erstarktes Selbstbewusstsein der jungen Erwachsenen mit Behinderung durch das Ausfüllen einer zentralen gesellschaftlichen Rolle, die das Erwachsenenleben

⁴⁵⁷ Im Zuge der Fertigstellung dieser Arbeit werde ich über die Geburt eines gesundes Kindes eines nun auch verheirateten Paares informiert.

ausmacht. Darauf aufbauend streben die jungen Erwachsenen das Ausfüllen weiterer Erwachsenenrollen selbstbewusst an. Die jungen Paare unterstützen sich in der Bewältigung ihres Alltages und erübrigen dadurch Zeit, Kraft und Energie, an der Umsetzung weitergehender gemeinsamer oder individueller Zukunftsziele zu arbeiten.

Etwas mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen lebt zurzeit als Single. Von den Singles suchen gut die Hälfte aktiv nach einer festen Partnerschaft in ihrem Lebensumfeld und durch Angebote wie Singlepartys oder Internetforen. Aus diesen Angeboten relevante Kontakte zu eruieren, fällt jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung jedoch schwer. In Berlin wurde aufgrund dessen eine Partnervermittlung speziell für Menschen mit geistiger Behinderung etabliert (Schelp 2012, 56f)⁴⁵⁸. Dieses zielgruppenspezifische Angebot sehe ich als zukunftsweisendes und sinnvolles Modell, insbesondere im Rahmen der gesellschaftlichen Umstrukturierung der Hilfen für Menschen mit Behinderungen im Zuge der Inklusion, die eine inklusive Beschulung in weiterführenden Schulen und eine inklusive Arbeitstätigkeit anstrebt. Selbstverständliche und vielfältige Kontakte von Menschen mit geistiger Behinderung untereinander fallen für diese Lebensbereiche damit weg und müssen in anderer Form Beachtung und Unterstützung erfahren, wie im Freizeitbereich durch Begegnungsstätten oder zielgruppenspezifischen Partnervermittlungen. Familien mit Migrationshintergrund nutzen für ihre jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung die Großfamilie als Partnervermittlung. In der vorliegenden Untersuchungsgruppe befinden sich zwei junge Männer mit Migrationshintergrund, die eine arrangierte Ehe eingegangen sind oder diese anstreben. Ob die Familien diese Form der Partnervermittlung auch für junge Frauen mit Migrationshintergrund wählen würden, ist durch die Daten der vorliegenden Arbeit nicht zu ermitteln, da keine junge Frau mit Migrationshintergrund am zweiten Interviewdurchlauf teilnimmt.

Aufgrund der vorwiegend kombiniert geführten Interviews wurden Fragen zu Sexualität und den angewendeten Verhütungsmethoden nicht umfänglich gestellt. Deutlich wird, dass die Pille als Verhütungsmethode weit verbreitet ist und die von annähernd der Hälfte der Eltern gewünschte Sterilisation als Verhütungsmethode (vgl. Abschnitt 3.3.1.2.2.2) nur in einem Fall umgesetzt wurde. Junge Paare, die sich in den vorliegenden Interviews zu einem Kinderwunsch negativ äußern, haben sich mit dieser Thematik ernsthaft, wiederholt und umfassend beschäftigt. Sie haben sich mit ihren Eltern oder Betreuern beraten und gemeinsam mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin eine selbstbestimmte Entscheidung getroffen. Paare, die einen Kinderwunsch offensiv äußern, sehen sich mit diesem Wunsch allein gelassen. Von knapp einem Drittel der jungen Erwachsenen wird der Wunsch nach eigenen Kindern genannt. Diesen äußern eher in Partnerschaft lebende junge Erwachsene. Da in der Hälfte der geäußerten Fälle die jungen Paare in Einrichtungen der Behindertenhilfe wohnen, in denen kein Kinderwunsch umzusetzen ist, sehen sie als Lösung das selbständige Wohnen an. Ob die Problematik damit zielführend von den Einrichtungen der Behindertenhilfe bearbeitet wird, sei dahingestellt. Fachvertreter empfehlen eher eine umfangreiche sachliche Aufklärung über die Realität und Anforderungen an Kindererziehung (z.B. Albecke 2004a, 25). Die jungen Erwachsenen sehen ihre Fähigkeiten für eine Kindererziehung als ausreichend an. Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund erhalten für die Umsetzung ihres Kinderwunsches Unterstützung vom Elternhaus und die Zusage, bei der Erziehung Hilfe zu erhalten. Wenige junge Erwachsene haben sich nach einem Entscheidungsprozess bewusst gegen Kinder entschieden.

⁴⁵⁸ <http://www.lebenshilfe-berlin.de/de/unsere-angebote/beratung/traumpaar.html>
<http://www.schatzkiste-partnervermittlung.eu/cms/ jeweils vom 15.12.2012>

sowie

Obwohl die jungen Erwachsenen in der Untersuchungsgruppe verglichen mit den statistischen Daten relevanter Studien wie bspw. Wacker et al. (1998, 289) schon in Wohnformen leben, die ein sehr selbständiges Wohnen ermöglichen sowie mit Möglichkeiten der Paarwohnungen gut versorgt sind (Wacker 1999), äußern sie weitere Zukunftsziele für den Lebensbereich Wohnen und arbeiten an deren Umsetzung. Hier sind die jungen Pärchen erstrangig. Die Verzahnung und gegenseitige Bedingtheit persönlicher Zukunftsziele in den unterschiedlichen Lebensbereichen wird im Lebensbereich Wohnen exemplarisch deutlich. Das Eingehen einer festen Partnerschaft mobilisiert Kräfte, sich für neue Ziele im Lebensbereich Wohnen zu engagieren. Junge Pärchen planen explizit ihre Heirat erst nach dem erfolgten Auszug aus Wohnheim. Ebenso wird von der Realisierung des Kinderwunschs erst nach erfolgtem Auszug gesprochen. Eine ähnliche Beobachtung beschreiben auch Spiess & Struve (2001, 76) in ihrer Studie, hier heirateten die Pärchen erst nach Verlassen der WfbM. Eine Begründung liefern die Autoren jedoch nicht mit. Der Wunsch nach biographischer Normalität könnte ein Grund für die Verschiebung des Heirats- oder Kinderwunsches bis zu einem Auszug aus einem Wohnheim darstellen (Friske 1996; Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1995). Spiess & Struve (2001, 76) konnte zusätzlich bei Pärchen beobachten, „wenn sich einer in den allgemeinen Arbeitsmarkt integriert, profitiert oft auch der Partner davon, indem er sich ebenfalls in diese Richtung weiterentwickelt.“ Synergieeffekte von Partnerschaften wurden damit für Erwachsene mit geistiger Behinderung beobachtet und konnten auch in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden. Lebenspartner mit geistiger Behinderung unterstützen sich gegenseitig in der Bewältigung des Alltags und bei der Erreichung von Lebenszielen. Partnerschaften sind deshalb mit allen nur denkbaren Mitteln zu fördern. Eine umfassende Sexualerziehung in der Förderschule muss hier der Anfang sein.

3.4.2.6 Lebensbereich Freizeit und Medien

Insgesamt nehmen die jungen Erwachsenen deutlich seltener regelmäßige, vereinsgebundene Freizeitaktivitäten wahr, weil sie nach ihrer Arbeit erschöpft sind oder die Verpflichtungszeit aufgrund der eigenen Haushaltsführung zugenommen hat. Deshalb sind u.a. die Freizeitangebote der WfbM wichtig. Diese nimmt ein Teil der jungen Erwachsenen wahr. Ebenso werden Angebote der Behindertenhilfe im Rahmen von Sportvereine und Musikgruppen genutzt. Ein integratives sportliches Angebot wird von einem jungen Erwachsenen genutzt. Insgesamt sind die jungen Frauen bei der Wahrnehmung dieser Angebote deutlich unterrepräsentiert, so dass zum einen die jungen Frauen stärker ermutigt werden müssen, derartige Angebote zu nutzen und zum anderen die Angebotspalette der Anbieter für die Zielgruppe der jungen Frauen zu überprüfen ist.

Annähernd die Hälfte der jungen Erwachsenen nimmt individuelle Freizeitbetreuer in Anspruch, um ihre Freizeitbedürfnisse selbstbestimmt umzusetzen. Diese finanzielle Hilfe (über die Eingliederungshilfe oder Ergänzungspflege) steht allen Menschen mit Behinderung zu. In der untersuchten Gruppe nehmen diese Unterstützung vorrangig junge Erwachsene, die in der Familie leben, in Anspruch sowie junge Frauen und junge Erwachsene mit mittelschwerem und schwerem Behinderungsgrad. Damit sorgen die Familien, in denen die jungen Erwachsenen mit Behinderung im Elternhaus wohnen, für eine selbstbestimmte Umsetzung von Freizeitbedürfnissen der jungen Erwachsenen und erhalten gleichzeitig eine familienentlastende Unterstützung. Die intensive Nutzung dieses Teilhabeangebotes zeigt, dass es den Bedürfnissen der Familien und jungen Erwachsenen entspricht. In Einzelfällen sind die Freizeitbetreuer nicht ortkundig oder untauglich. Ein bis 2010 bestehender Finanzausgleich für Eintritts- oder Veranstaltungskosten der Freizeitbetreuer wurde gestrichen. Dies ist ein Desiderat, da nun die jungen Erwachsenen mit Behinderung die Kosten für ihre Betreuer voll mittragen müssen.

Die durchgeführten Aktivitäten lassen die gesamte Bandbreite der Befriedigung von Freizeitbedürfnissen erkennen, womit sich die Aussage von Markowitz (2000a, 17) über die grundsätzliche Gleichgerichtetheit

von Freizeitbedürfnissen von allen Menschen, ob mit Behinderung oder ohne, bestätigt. Gleichwohl sind Freundschaften von jungen Erwachsenen, die noch im Elternhaus leben, wenig vorhanden. Die Kontakte innerhalb der WfbM werden im privaten Rahmen selten gepflegt. Dahingegen berichten die jungen Erwachsenen, die in Wohneinrichtungen leben, von zahlreichen Freundschaften. Innerhalb von Wohneinrichtungen werden viele und vielfältige Freizeitaktivitäten für Kleingruppen oder für die gesamte Gruppe angeboten und durchgeführt. Die jungen Erwachsenen berichten dabei von weitreichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten. Markowetz (2000a, 31) bewertet die Freizeitgestaltung in Wohneinrichtung ambivalent. Die Vorteile der Freizeitgestaltung als integraler Bestandteil des Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus nach dem Normalisierungsprinzip wägen die soziale Isoliertheit und Fremdbestimmung nicht auf (ebd.). Diese Kritik ist nicht gänzlich von der Hand zu weisen und in Teilen auch für die vorliegende Untersuchungsgruppe zu formulieren. Die Wohngruppen bleiben in der Regel unter sich. Die besuchten Freizeiteinrichtungen stellen weitestgehend Einrichtungen der Behindertenhilfe dar, die besuchten Sportvereine ebenso. Weitere sozialintegrative Angebote sind deshalb für eine umfassende Teilhabe für die jungen Erwachsenen mit Behinderung notwendig.

3.4.2.7 Lebensbereich Öffentlichkeit und Mobilität

Die Wichtigkeit einer Mobilitätsförderung für die Wahrnehmung selbstbestimmter Teilhabeoptionen in allen Bereichen des Erwachsenenlebens wird maßgeblich im Lebensbereich Arbeit deutlich. Alle jungen Erwachsenen, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt oder auf Außenarbeitsplätzen der WfbM arbeiten, sind erweitert oder selbständig mobil. In einigen Fällen war die Aussicht auf einen Außenarbeitsplatz die Hauptmotivation, eine Mobilitätsförderung umzusetzen. Diese Beobachtung bestätigen auch Spiess & Struve (2001, 77) in ihrer Studie, in der sie berichten, dass annähernd die Hälfte der Personen der Untersuchungsgruppen einen PKW- oder Kleinkraftführerschein mit Hilfe des Integrationsfachdienstes erwerben konnten. Eine Förderung der Mobilität wurde in der vorliegenden Studie von Schule angeregt und vom Elternhaus umgesetzt, wobei diese den Eltern Überwindung abverlangte und nicht ohne ‚doppelten Boden‘ durchgeführt wurde. Projekte, welche Menschen mit Behinderungen in Planungen des öffentlichen Nahverkehrs einbinden und deren Bedürfnisse nach einer visuell übersichtlichen Fahrplangestaltung aufnehmen, haben zurzeit noch Modellcharakter (Müller-Erichsen & Tillmann 2008; Stöppler 2000).

Unbestritten entlastet die garantierte Beförderung zur WfbM die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung und ihre Familien. Ebenfalls unbestritten ist sie für viele junge Erwachsene zeitlebens notwendig und sinnvoll. In einigen Fällen erscheint sie jedoch einer Mobilitätsförderung abträglich zu sein. Dass eine Mobilitätsförderung anstrengend ist und eine Überwindung elterlicher Ängste erfordert, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie deutlich. Das von Eltern vorgebrachte Argument eines sonst hinfalligen Versicherungsschutzes auf dem Weg zu Arbeit macht deutlich, wie schwierig es ist, die eigene Bequemlichkeit einzugestehen. Dies zeigt jedoch auch, mit welcher Selbstverständlichkeit das Beförderungsangebot angenommen und nicht in regelmäßigen Abständen überprüft und evaluiert wird. Hier sehe ich im Rahmen der WfbM große Gestaltungs- und Fördermöglichkeiten, die selbständige Mobilität durch finanzielle oder organisatorische Anreizsysteme zu fördern, wie die Einrichtung einer Gleitzeit für den morgendlichen Arbeitsbeginn.

3.4.2.8 Bewertung von Schule und schulischer Bildung

Aus den Aussagen der befragten ehemaligen Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ist ein massiver Vertrauensverlust in das Konzept der Förderschule Geistige Entwicklung zu interpretieren. Die Tendenz des Antwortverhaltens der ehemaligen Schülerinnen und Schüler bezüglich der Einschätzung ihrer schulischen Förderung – die Schulzeit wird zwar positiv erlebt, jedoch fehlte konzeptionell die Förderung der Kultur-

techniken sowie umfassende Informationen über die nachschulische Lebenswirklichkeit -, wird von den Eltern zugespitzter dargestellt. Mit deutlichem Abstand zur Schule wird die Kritik vehementer vorgebracht als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Die Eltern bezeichnen die Förderschule Geistige Entwicklung als ‚Verwahrschule‘, ‚Aufbewahrungsort‘, in der die Unterrichtszeit mit einem ‚reinen Beschäftigungsprogramm‘ gefüllt wurde. Die Aussage eines jungen Mannes: „Schule war halt nicht das, was es sein sollte“ (sch13+m, I2F11) zeigt, wie eklatant die Förderschule für die durch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ihr zugewiesene Funktion versagt hat. Der schulische Schwerpunkt der lebenspraktischen Förderung gilt bei Schülerinnen und Schülern sowie Eltern als überholt. Eltern argumentieren schwerpunktmäßig damit, dass sie die lebenspraktische Förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung ohnehin zu Hause verstärkt durchführen. Ziele wie Schuhe zu binden oder mit Messer und Gabel essen werden in der häuslichen Erziehung erreicht und müssen nicht Inhalt schulischer Förderung sein. Zumal sich die Eltern für eine Förderung ihrer Kinder zur Erreichung dieser Ziele als kompetent ansehen. Dies gilt in der Fortsetzung auch für die Erziehung zum Erwachsenen, die im häuslichen Umfeld seine Grundlage hat. Insbesondere mit zunehmender Beschulungsdauer, d.h. in der Werkstufe, fehlte den Eltern ein transparentes inhaltliches Förderkonzept. Dieser Eindruck wird unterstrichen durch fehlende transparente Entlassungskriterien, an denen Eltern einen schulischen Erfolg ihrer erwachsenen Kinder hätten orientieren können.

Nicht kompetent bewerten sich die Eltern bei der Vermittlung von Kulturtechniken wie dem Lesen sowie bei der Vermittlung beruflicher Alternativen zur WfbM. Hier erwarten sie Hilfen durch die Förderschule, die sie jedoch i.E. nicht erhalten. Eltern als auch die ehemaligen Schülerinnen und Schüler wünschen eine konzeptionelle und umfangreiche Förderung der Kulturtechniken sowie umfassende Informationen über die nachschulischen Lebensbereiche. Gewünscht ist eine umfassende Sexualerziehung, die auch Themen wie Kinderwunsch, Sterilisation und sexuellen Missbrauch behandelt. Ebenso werden eine breite Berufsorientierung, welche Angebote außerhalb der WfbM einschließt, sowie Informationen über Wohnangebote gefordert. Eltern und Schülerinnen und Schüler wünschen sich „mehr Schule“ (E3, I2F42), „mehr Mathematik, Lesen und Schreiben. Weniger basteln“ (sch5+o, I2F58) und formulieren damit einen deutlichen Bildungsanspruch an die Förderschule Geistige Entwicklung. Ebenso formulieren Eltern schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler einen Bildungsanspruch bezüglich Motorik und Kommunikation.

Der Vertrauensverlust in das System oder Konzept der Förderschule wird unterstrichen durch Erfahrungen von Eltern, die Bildungserfolge an das Engagement einzelner Lehrkräfte gekoppelt sahen. Bildung wird damit zu einem individuellen Lottogewinn. Eine Bildungsgarantie für alle ist nicht gewährleistet. Eltern und ehemalige Schülerinnen und Schüler erkennen kein schulisches Konzept, das der Heterogenität der Schülerschaft angemessen Rechnung trägt. Eltern von Schülerinnen und Schüler aller Behinderungsgrade sehen ihre Kinder dadurch in den Bildungsbemühungen vernachlässigt.

Eltern schätzen die Förderschule für einen Erfahrungsaustausch unter Eltern. Eine intensive Elternarbeit im Sinne einer Elternschule, aber auch Beratungen ‚von Eltern für Eltern‘ werden gewünscht und empfohlen (s. auch Schultz 2011, 273). Darüber hinaus wünschen Eltern von der Förderschule eine umfangreiche und insbesondere eine aktuelle Informationsweitergabe bezüglich vielfacher Belange für das Leben mit einem behinderten Kind, die weit über schulische Belange hinaus gehen, wie beispielsweise Informationen über Gesetzesänderungen, finanzielle Hilfen sowie pädagogische und institutionelle Unterstützungsangebote. Eltern, deren Kinder von ausgewiesenen und diagnostizierten Behinderungen betroffen sind, nutzten oftmals Selbsthilfegruppen oder Vereinigungen, um sich aktuell zu informieren. Eltern anderweitig geistig behinderter Kinder sehen hier die Förderschule als Anlaufstelle, die dieser Aufgabe nicht hinreichend nachkommt.

3.4.3 Fazit der zweiten Untersuchung

Daten aus erster Hand von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zu gewinnen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe sowohl in der Umsetzung als auch in der Interpretation (s. Abschnitt 3.2.1). Die vorliegende empirische Untersuchung reiht sich ein in Forschungsansätze, die trotz der methodischen Erschwernisse den Fokus auf die Sicht der Betroffenen legen (wie u.a. Friedrich 2005; Langner 2009; Spiess & Struve 2001; Thümmel 2001) und zukunftsweisende Ergebnisse liefern. Girtler (1992, 169) stellt heraus, „dass Arbeiten dieser Art eine große Chance haben, Einblicke in sonst verdeckte Lebensbereiche zu geben.“ Derartige Forschungsarbeiten fokussieren die Perspektive der Betroffenen zu Themen, welche die Forscher relevant finden und decken hier Forschungsdesiderate sowie pädagogische Implikationen auf. Ein nächster Schritt muss sein, die Betroffenen auch bei der Themenwahl der Forschungsarbeiten einzubeziehen und „inklusive Forschung“ (Buchner, Koenig & Schuppener 2011) zu betreiben. Im Zuge der gesellschaftlichen Forderung nach Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Sinne der BRK ist auch die Wissenschaft der Pädagogik bei geistiger Behinderung bezüglich der Einbeziehung der Betroffenen bei der Eruiierung von Forschungsnotwendigkeiten herausgefordert.

Bei der abschließenden Bewertung der empirischen Untersuchung gibt es Aspekte, die es besonders zu beachten gilt. Zum einen ist eine Verzerrung durch die Stichproben insofern nicht auszuschließen, als dass sich vor allem (ehemalige) Schülerinnen und Schüler sowie Eltern mit einem eigenen Interesse zu einer Befragung bereit erklärten. So könnten vorrangig am Thema interessierte und wohlwollende junge Erwachsene sowie Eltern einem Interview zustimmen, die von einem erfolgreichen Lebensverlauf (ihrer Kinder) berichten wollten. Ebenso ist die Anzahl der Eltern von erwachsenen Kindern mit mittelschwerer und schwerer geistiger Behinderung im Verhältnis zur Grundgesamtheit zum zweiten Erhebungszeitpunkt gestiegen. Damit könnte bei dieser Zielgruppe eine höhere Affinität zum Thema, aber auch eine größere Notwendigkeit zum Austausch vorliegen. Zum anderen ist die Reichweite der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung einzuschränken. In der Untersuchungsgruppe der jungen Erwachsenen sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt wenige Frauen vertreten. Gleichwohl zeigen die Lebensverläufe und Aussagen dieser jungen Frauen eine Benachteiligung insbesondere im Bereich Arbeit auf, die einen dringenden Handlungsbedarf impliziert. Das Merkmal Migration, das schon zum ersten Erhebungszeitpunkt gering aufgetreten war, tritt zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur noch für junge Männer auf. Obschon das Merkmal Migration der Untersuchungsgruppe nicht umfassend analysiert werden kann, liefern die Ergebnisse erste wichtige Hinweise für weitere Forschungsnotwendigkeiten. Der durchgängig belegbare Abbruch der Unterstützten Kommunikation zum zweiten Erhebungszeitpunkt bedingt eine starke Verringerung der Anzahl der Interviewteilnehmer mit schwerem Behinderungsgrad. Dies ist jedoch insofern ein signifikantes Ergebnis, als dass die mangelnde Übergangsbegleitung von jungen Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf in der Kommunikation aufgezeigt werden kann. Dringlichkeiten sowohl in der Übergangsbegleitung als auch in der Kommunikationsförderung in WfbM und Wohnheim werden aufgezeigt. Die methodische Arbeit wurde zusätzlich dadurch erschwert, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine große Anzahl an Interviews nur als gemeinsame Befragung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern zustande gekommen ist. Da sonst die Befragung dieser Interviewteilnehmer nicht möglich gewesen wäre, wurden diese in das Untersuchungsmaterial aufgenommen. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird das Fazit der empirischen Untersuchung gegliedert nach den zentralen Dimensionen (s. Abschnitt 3.1) dargelegt.

Wissen zum Erwachsensein sowie Rollen- und Selbstbild als Erwachsene

Die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung berichten zum zweiten Erhebungszeitpunkt von einem qualitativ gestiegenen Statusgefühl als Erwachsene. Sie äußern diesbezüglich mehrheitlich ein ausgespro-

chen positives Selbstbild. Sie sehen sich als durchsetzungsfähige und selbstbewusste Erwachsene, als ‚erwachsener‘ oder als ‚richtig‘ erwachsen. Wurden zum ersten Zeitpunkt kleinere Einschränkungen angegeben, formulieren die jungen Erwachsenen zum zweiten Zeitpunkt eher Unterstützungsbedarfe. Hier nennen sie vorrangig den Umgang mit Geld, die Mobilitätshilfe im Freizeitbereich sowie die Wahrnehmung von Rechten. Für die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung kann nachgewiesen werden, dass sie ebenso wie ihre Alterskohorte „Yoyo-Übergänge“ (Stauber & Walther 2004, 57ff) ins Erwachsenenalter und einhergehende Statusinkonsistenzen erfolgreich bewältigen. Ein zum ersten Erhebungszeitpunkt formuliertes sowie zum zweiten Erhebungszeitpunkt retrospektiv genanntes „feeling in-between“ Statusgefühl (Arnett 2004, 8; 2006, 11) schreiben sie dem jungen Erwachsenenalter zu. Gleichwohl entwachsen sie dem „in-between“ Statusgefühl und beschreiben sich insbesondere durch ihre Berufstätigkeit und Selbständigkeit als ‚richtig‘ erwachsen. Die Berufstätigkeit wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt als herausragender Marker zur Initiierung des Erwachsenenstatus insbesondere von jungen Männern genannt: Sie fühlen sich ‚durch die Arbeit‘ und ‚mit der Arbeit‘ erwachsen. Dies gilt unabhängig von der Qualifizierungsstufe der Berufstätigkeit. Junge Frauen begründen ihren Status vorrangig mit ihrer erreichten Selbständigkeit. Junge Frauen eifern im Erwachsensein familiären Vorbildern nach und reproduzieren stereotype Geschlechterrollen, die sich an einem Leben als Hausfrau und Mutter orientieren. Junge Männer nennen erfolgreiche Medienstars oder ihre Chefs als Vorbilder. Die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung konnten ihr Wissen für den Lebensbereich Sexualität ausbauen. Für die Rolle als ökonomisch selbständig Handelnder im Lebensbereich Arbeit sowie die Rolle als politischer Bürger zeigen sich weiterhin eklatante Wissenslücken. Nachgewiesen werden konnte zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dass diejenigen ehemaligen Schülerinnen und Schüler in der Erreichung von Zukunftszielen besonders erfolgreich waren, welche zum ersten Erhebungszeitpunkt Zielvorstellungen für ihr nachschulisches Leben formulierten. Dies wurde für die beruflichen Ziele besonders deutlich. Damit bestätigt die vorliegende Arbeit Forschungsergebnisse aus den USA von Shapiro & Lentz (1991, 57), die belegen, dass Lebenszielformulierungen („future plans“) von Schülerinnen und Schülern positive Auswirkungen auf ihre nachschulischen Teilhabemöglichkeiten haben. Der Lebenslaufforscher Girtler (1992, 167) konnte belegen, dass persönliche Wünsche und Motive von Menschen als positive „Laufbahn-Bedingungen“ gelten, was sich in der vorliegenden Arbeit auch für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung bestätigt. Damals haderten sog. Grenzgänger-Schüler (Franz 2008) mit der Zuweisung zur Förderschule Geistige Entwicklung und hofften, mit der Schulentlassung diesem Stigma zu entkommen. Es konnte weiterhin ein positives ‚Privates Selbst‘ und ein negatives ‚Soziales Selbst‘ (s. Abschnitt 3.3.2.1) bezüglich ihres Erwachsenseins aufgezeigt werden. Nachgewiesenermaßen versuchen insbesondere diese jungen Erwachsenen sich beruflich weiter zu qualifizieren. Eine gelungene Qualifizierung wirkt sich jedoch nicht automatisch auf ein positives ‚Soziales Selbst‘ aus. Einige Beschäftigte hadern aktuell mit ihrem Arbeitnehmerstatus als Angestellte der WfbM, die ihrer Meinung nach nicht angemessen entlohnt werden, so dass sie sich keine vernünftige Wohnung oder einen Führerschein leisten können.

Zuschreibung des Erwachsenenstatus in sozialen Interaktionen

Alle befragten Eltern sehen einen qualitativen Zuwachs im Erwachsenenstatus ihrer Kinder zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Eltern, die ihr Kind als ‚großes, ewiges Kind‘ ansahen oder feststellten, dass er/sie ‚mehr auch nicht erreichen wird‘ und diesem damit den Erwachsenenstatus aberkannten, erkennen ihn nun als Resultat von Lernprozessen an. Eltern honorieren die Lernfortschritte ihrer Kinder, die sie oftmals nicht für möglich gehalten hätten. Eltern wählen den Erklärungsansatz der Lernprozesse für die Anerkennung des Erwachsenenstatus auch bei Erwachsenen mit schwerem Behinderungsgrad oder schreiben den Erwachsenenstatus trotz z.T. hohen Unterstützungsbedarfs zu. Ein Teil der Eltern erkennt einen Erwachsenenstatus gänzlich und ohne Einschränkungen an und übernimmt damit eine Vorreiterrolle in der gesellschaftlichen

Anerkennung des Erwachsenenstatus für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine altersangemessene Behandlung sehen die jungen Erwachsenen insgesamt durch ihre Eltern sowie aktuell durch ihre Arbeitgeber und Betreuer in Wohneinrichtungen umgesetzt. Das „vermutete Fremdbild“ (Cloerkes 2007, 182) respektive das „Soziale Selbst“ (Frey 1983, 47) der jungen Erwachsenen wird damit positiv unterstrichen und der Prozess des Erwachsenwerdens unterstützt. Die größte qualitative Steigerung erkennen Eltern von jungen Erwachsenen, die bereits ausgezogen sind. Insbesondere in diesem Lebensbereich sehen die Eltern eine Selbstständigkeit und Selbstbestimmung als zentrale Kriterien für Erwachsenein durch ihre erwachsenen Kinder umgesetzt. Eltern von noch im Elternhaus wohnenden jungen Erwachsenen sehen deren Weiterentwicklung, was v.a. auf die Berufstätigkeit ihrer erwachsenen Kinder zurückgeführt wird. Eltern fördern und ermöglichen Selbstbestimmung und erweiterte Teilhabeoptionen für ihre erwachsenen Kinder, indem sie trotz schweren Erkrankungen ihrer Kinder oder dem Wegfall des Pflegegeldes eine wohnliche Selbstständigkeit ihrer erwachsenen Kinder ermöglichen. Junge Heranwachsende erleben in Elternhaus und Schule nur selten Übergangsrituale ins Erwachsenenalter. Ausnahme bilden die üblichen Rituale der Verlobung und Heirat, bei denen sie von ihren Eltern unterstützt werden. Eltern engagieren sich öffentlichkeitswirksam für die Belange ihrer erwachsenen Kinder mit Behinderung und fordern Teilhabemöglichkeiten vehement ein. Dagegen können Lehrkräfte insgesamt als Hindernis in der Entwicklung von Selbstbestimmung und Teilhabeoptionen bezeichnet werden. So gelang den Lehrkräften zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht eine altersangemessene Behandlung ihrer erwachsenen Schülerinnen und Schüler. Stattdessen verwendeten sie im Unterrichtsgeschehen infantilisierende Umgangsformen und setzten wenig Schülermitbestimmung sowie wenige didaktische Wahlmöglichkeiten um. Zudem wurden durch eine einspurige Berufsvorbereitung, fehlende Sexualerziehung sowie politische Bildung die Teilhabeoptionen der Schülerinnen und Schüler für ihr nachschulisches Leben als Erwachsene massiv eingeschränkt.

Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe der jungen Erwachsenen

Für die vorliegende Studie ist eine ausgesprochen hohe Auszugsrate der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung aus dem Elternhaus nachzuweisen (Vergleichsdaten in Seifert 2002, 56; Thimm 1997, 230). Vor allem prospektive Gründe motivieren zu einem Auszug aus dem Elternhaus (Vergleichsdaten in Wacker et al. 1998, 110). Förderlich hierfür ist ein ausreichendes Angebot an kleineren, gemeindenahen Wohneinrichtungen, das in der vorliegenden Untersuchung durch eine private Elterninitiative eingefordert wurde. Deutlich wird, dass gemeindenahen Wohnformen auch für Erwachsene mit schwerem Behinderungsgrad – wenn sie denn in ausreichendem Maße vorhanden sind – die Ablösung vom Elternhaus positiv unterstützen. In einer Elternbefragung ermittelte Schultz (2011, 273) die Kriterien Wohnortnähe, Barrierefreiheit und zugewandte Betreuung als Qualitätsmerkmale von Wohneinrichtungen. In der vorliegenden Studie heben junge Erwachsene und Eltern die Privatsphäre und Möglichkeit zum ‚Alleinleben in der Wohn Einrichtung‘ (Klaufuß 2008) – auch das Alleinleben als Paar – als für sie wichtige Kriterien hervor. Dies wurde in neueren Wohn einrichtungen konzeptionell umgesetzt. Als neue Statussymbole für das Erwachsenein in Bezug auf Wohnen nennen so auch die jungen Erwachsenen den eigenen Wohnungsschlüssel sowie eine Klingel an ihrem Appartement innerhalb der Wohn einrichtung.

Eine ausgesprochen hohe Qualifizierungsrate für Außenarbeitsplätze der WfbM sowie für Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist für die vorliegende Studie ebenso nachzuweisen (Vergleichsdaten in Friedrich 2005, 45; Lindmeier & Oschmann 1999; LVR-Integrationsamt 2011, 54). Qualifizierungswünsche werden in mehrheitlich mit ‚stupiden‘ Arbeitsabläufen sowie dem sozialen Umfeld der WfbM begründet. Grenzgänger-Schüler wählen das höhere Gehalt als Begründung. Qualifizierungserfolge wurden vorrangig durch junge Männer erreicht. Junge Frauen sind in diesem Prozess zahlreichen Benachteiligungen ausgesetzt. Es fehlen für Frauen sowohl interessante Tätigkeiten als auch Ermutigungen. Eltern unterstützen stark

die Qualifizierungswünsche ihrer erwachsenen Kinder. Hingegen vermissen sie Hilfestellungen sowohl von Schule als auch WfbM.

Die Rolle als Konsument und Freizeitnehmer wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt als selbstverständlich wahrgenommen und weniger deutlich dem Erwachsenenalter zugeschrieben. Als Ergebnis der vorliegenden Studie wird für den Freizeitbereich festgestellt, dass junge Frauen seltener Angebote in Vereinen wahrnehmen als junge Männer. Eine selbstbestimmte Teilhabe in der Freizeit wird von knapp der Hälfte der jungen Erwachsenen mit Hilfe individueller Freizeitbetreuer umgesetzt. Dieses Teilhabeangebot nehmen sowohl im Elternhaus als auch in Wohneinrichtungen lebende junge Erwachsene wahr. Es entspricht damit in optimaler Weise den Bedürfnissen der jungen Menschen und ihrer Familien. Die jungen Erwachsenen fühlen sich durch ihre eingeschränkte Mobilitätsfähigkeit bei der Umsetzung einer selbstbestimmten Teilhabe im Freizeitbereich erheblich behindert. Dies bestätigen Fachwissenschaftler (Markowitz 2000a, 20). Zudem zeigte die vorliegende Untersuchung, dass vorrangig diejenigen jungen Erwachsenen eine Erweiterung ihrer Mobilitätsfähigkeiten aufweisen konnten, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifizierung zu einem Mobilitätstraining aufgefordert wurden. Darum kommt der WfbM für die Erweiterung der Mobilität ihrer Angestellten auch ohne angestrebte berufliche Qualifizierung eine relevante Rolle zu.

Die Rolle als politischer Bürger wird von Eltern sowie jungen Erwachsenen nur marginal als bedeutungsvoll für das Erwachsensein herausgestellt. Junge Erwachsene nennen Unterstützungsbedarf u.a. bei der Ausübung ihres Wahlrechts.

Junge Frauen sind in der Umsetzung ihrer Teilhabeoptionen in den Bereichen Partnerschaft und Wohnen deutlich erfolgreicher als im Lebensbereich Arbeit. Thümmel (2001) und Friske (1996) begründen dieses Ergebnis mit einer an Geschlechterstereotypen ausgerichteten Erziehung in Elternhaus und Schule. Hingegen sind junge Männer in der Umsetzung ihrer Teilhabeoptionen im Bereich Arbeit deutlich erfolgreicher. Bezüglich der Partnersuche berichten sie jedoch von Schwierigkeiten. Junge Paare bilden effektive Teams. Sie unterstützen sich im Alltäglichen und motivieren sich für die Erreichung erweiterter Zukunftsziele. Von diesem Ergebnis berichten auch Spiess & Struve (2001, 76). Jedoch erfahren junge Paare bei der Umsetzung ihres Kinderwunsches keine Unterstützung. Sie streben deshalb etwa einen Auszug aus institutionellen Wohneinrichtungen an, um diesen Wunsch realisieren zu können.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt kommunizierten fünf Schülerinnen und Schüler mit UK. Keiner nutzt zum zweiten Erhebungszeitpunkt diese Kommunikationshilfe. Die hohe Abbruchquote der Nutzung von UK bei institutionellen Übergängen wurde in der Fachwissenschaft erwähnt (Braun 2005) und konnte in der vorliegenden Arbeit belegt werden. Eltern begründen den Abbruch mit fehlendem kompetentem Personal in WfbM und Wohnheimen sowie fehlender Abstimmung beim institutionellen Übergang. Ebenso benötigen Eltern fortlaufend professionelle Hilfe bei UK im Alltag. Dies betrifft sowohl die Betreuung der technischen Geräte als auch die Motivation zur Durchführung, dem Erhalt und der Erweiterung von Fähigkeiten.

Junge Männer mit Migrationshintergrund sind in der Umsetzung ihrer Zukunftsziele entweder erfolglos oder herausragend erfolgreich. Mögliche Gründe können in der unterschiedlichen Bewertung von Behinderung durch Familien mit Migrationshintergrund sowie in kulturell spezifischen Familienleitbildern liegen.

Junge Erwachsene und ihre Eltern konstatieren einen massiven Vertrauensverlust in das Konzept der Förderschule Geistige Entwicklung – insbesondere für die abschließende Schulstufe. Der Fokus auf die lebenspraktische Förderung gilt als unangemessen und nicht mehr zeitgemäß, da diese im Elternhaus ohnehin bis ins Erwachsenenalter umgesetzt wird. Die Förderschule hat bei ihrem eigenen Schüler- und Elternklientel einen negativen Ruf als ‚Verwahr-Ort‘. Der Unterricht wird als ‚Beschäftigungsprogramm‘ bezeichnet. Diese Ein-

schätzung verstärkt sich insbesondere für die höheren Klassenstufen. Diese Kritik fasst ein junger Mann treffend mit Worten zusammen: ‚mehr Mathematik, Lesen und Schreiben. Weniger basteln‘. Darüber hinaus werden ein Ausbau der Informationen bezüglich des nachschulischen Lebens sowie die Vermittlung vielfältiger beruflicher Perspektiven gefordert. Neben einer konzeptionellen Neu-Ausrichtung der Förderschule Geistige Entwicklung wünschen sich Eltern umfassende aktuelle Informationen und Beratungen ‚von Eltern zu Eltern‘. Es müssen Antworten auf die immense Heterogenität der Schülerschaft gefunden werden, da sich Eltern von Schülerinnen und Schülern aller Behinderungsgrade sowie insbesondere ‚Grenzgänger-Schüler‘ benachteiligt sahen. Der individuelle Bildungserfolg wurde oftmals Einzelleistungen von Lehrkräften zugeordnet und nicht dem Konzept der Schule. Damit garantiert die Förderschule keine Bildungsgerechtigkeit innerhalb ihrer Schülerschaft. Die Aussagen der jungen Erwachsenen und Eltern zum zweiten Untersuchungszeitpunkt bezüglich der Förderschule unterstreichen die Ergebnisse aus der Lehrerbefragung zum ersten Untersuchungszeitpunkt (s. Abschnitt 3.3.2.3). Hier wurde deutlich, dass die Lehrkräfte aufgrund fehlender aktueller Rahmenrichtlinien, ‚eigene‘ Lehrpläne entwickeln, dabei eher konservative Erziehungsziele fokussieren und kein schulisches Gesamtkonzept im Blick haben. Deutlich wird auch, dass die Lehrkräfte für die zentralen Lernbereiche des Erwachsenenlebens Wohnen, Arbeit, Partnerschaft/Sexualität deutlich wertende Haltungen in den Unterricht tragen, indem sie von bestimmten Handlungsoptionen abraten. Insbesondere berufliche Alternativen zur WfbM werden als nicht realistisch von den Lehrkräften eingestuft. Die Annahme des Erwachsenenstatus erfolgt durch die Lehrkräfte hypothetisch, eine veränderte Behandlung der erwachsenen Schülerschaft erfolgt nicht.

3.5 Gesamtfazit der empirischen Untersuchung

‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ ist für Menschen mit geistiger Behinderung nicht selbstverständlich in Deutschland. Neben Neuerungen im Sozialgesetzbuch, die auf mehr Teilhabeoptionen von Menschen mit Behinderungen zielen, ist die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention ein wichtiger Meilenstein in der deutschen Behindertenpolitik. In der Praxis hat sich dieses Ziel noch nicht etabliert. Bereits die Akzeptanz der Ziele Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe ist eine wichtige Voraussetzung für dessen Umsetzung. Da junge Menschen mit geistiger Behinderung in besonderer Weise von ihrer sozialen Umwelt abhängig sind, muss dieses Ziel möglichst breit akzeptiert sein. Auch muss ein selbstbestimmtes Leben als Erwachsener erlernt werden. So früh wie möglich sollten Heranwachsende Selbstbestimmung einüben. Junge Menschen mit geistiger Behinderung müssen das Selbstvertrauen für ein Mehr an Selbstverantwortung gewinnen und dazu befähigt werden. Ein Anspruch auf Selbstbestimmung in allen Lebensphasen wird somit erhoben. Damit dieses umfassende Ziel gelingt, müssen letztlich auch organisatorische und strukturelle Voraussetzung geschaffen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde mit der vorliegenden Studie die Akzeptanz des Erziehungsziels ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ bei jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung, ihren Eltern und bei Lehrkräften der Förderschule Geistige Entwicklung empirisch erhoben. Es wurde untersucht, welche Bedingungen förderlich sind, um das Erziehungsziel zu verwirklichen. Mit den zwei Erhebungszeitpunkten in der schulischen sowie nachschulischen Lebensphase können Aussagen zum Erfolg der Bemühungen um ein Mehr an Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe getroffen werden.

Die in der vorliegenden Arbeit befragten Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung streben danach, vollwertige erwachsene Gesellschaftsmitglieder zu werden. Dies bringen sie in der Formulierung konkreter Ziele und Zukunftsentwürfe für ihr individuelles Leben als erwachsene Gesellschaftsmitglieder zum Ausdruck. Sie möchten ein vollwertiger Teil der Gesellschaft sein, als solcher anerkannt werden und sich mit ihren Ressourcen aktiv einbringen. Dieses Bestreben entspricht dem formulierten Erziehungsziel der Selbst-

bestimmung in sozialer Integration. Die Schülerinnen und Schüler greifen bei ihren Zukunftsplanungen auf ein grundsätzlich positives Bild von sich selbst zurück. Sie orientieren sich dabei vor allem an handlungsleitenden Vorbildern aus dem familiären Umfeld und an einer biographischen Normalität. Oftmals sind sie damit in ihren Lebenszielformulierungen mutiger als ihre pädagogischen Begleiter.

Die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung können dabei auf ihre Eltern bauen. Diese trauen ihren erwachsenen Kindern viel zu und vertrauen auf deren Selbstbewusstsein. Die Eltern überwinden eigene Ängste und Sorgen, um ihren erwachsenen Kindern die Umsetzung der individuellen Zukunftsziele zu ermöglichen. Die Eltern von jungen Menschen mit geistiger Behinderung zeigen ihre Akzeptanz des Erziehungsziels durch eine eindrückliche Erziehungshaltung. Neben vertrauten Erziehungsmethoden entwickeln sie erziehungsoriginelle Ideen, um ihre Kinder mit Behinderung zu selbstbestimmten jungen Menschen zu befähigen. Sie erkennen oft kleinste Entscheidungsspielräume für Selbstbestimmung und setzen diese um. Sie organisieren Unterstützung und geben die Verantwortung für die Zukunft in die Hand ihrer erwachsenen Kinder und deren Unterstützungssystem. Eine solche Unterstützung geben in der Förderschule Geistige Entwicklung nur einzelne Lehrkräfte. Die Akzeptanz des Erziehungsziels ist zwar konzeptionell auf institutioneller Ebene vorgegeben, in der Praxis herrschen jedoch konservative Erziehungsziele vor, die weiterhin auf Bewahren und Versorgen im Rahmen der Behindertenhilfe ausgerichtet sind. Die Lehrkräfte tragen eine stark wertende Haltung in ihren Unterricht und beeinflussen so die didaktischen Entscheidungen, die nicht am politisch vorgegebenen Erziehungsziel orientiert werden. Die wichtige Akzeptanz des Erziehungsziels ist damit nicht für alle am Erziehungsprozess Beteiligten gegeben und eine zentrale Voraussetzung für die Zielerreichung noch nicht erfüllt. Die wichtige Sozialisations- und Erziehungschance der Schule bleibt ungenutzt.

Das Erziehungsziel ist eng mit der Zuschreibung des Erwachsenenstatus verknüpft. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild: Die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung sind überzeugt, einen vollwertigen Erwachsenenstatus zu erreichen, obschon sie sich ihres Unterstützungsbedarfs bewusst sind. Ihre Eltern teilen diese Überzeugung, ihre Lehrkräfte eher nicht. Vor allem verbinden die jungen Erwachsenen mit dem Erwachsenenstatus eine angemessene Behandlung und Kommunikation. Mit Ausnahme der Grenzgänger-Schüler, die mit ihrem Assistenzbedarf hadern, schränkt der Unterstützungsbedarf die Schülerinnen und Schüler in ihren Lebenszielformulierungen nicht ein. Sie gehen selbstbewusst mit Assistenzstrukturen um und integrieren diese in ihre Zielformulierungen. Aus ihrer Sicht widerspricht der Unterstützungsbedarf nicht einem Erwachsenenstatus. Dieser Unterstützungsbedarf ist allerdings der Grund, warum Eltern zunächst zögern und Lehrkräfte gar nicht den Erwachsenenstatus zuschreiben wollen. Allerdings sorgt der Wunsch nach eigenen Kindern für Kontroverse.

Für eine persönliche Weiterentwicklung sind Lebensziele förderlich. Dies trifft in besonderem Maße für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung zu. Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass junge Erwachsene mit vorhandenen Lebenszielvorstellungen erfolgreicher eine Partizipation in vielfältigen Lebensbereichen im nachschulischen Leben umsetzen konnten. Deshalb sind selbstbestimmte Lebensziele für diese Klientel ein Mittel zur Umsetzung von Teilhabe. Junge Erwachsene mit geistiger Behinderung benötigen eine enge und wohlwollende Begleitung, um das Bestmögliche aus ihrem Leben zu machen, um Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden, aber auch um etwaige Einschränkungen zu akzeptieren. Welche Ziele definiert werden, hängt unter anderem davon ab, wie Geschlechterrollen und Behinderung im familiären Umfeld interpretiert werden. Als relevant zeigte sich der kulturelle Hintergrund von Familien. So streben junge Erwachsene aus Migrationsfamilien wie selbstverständlich Ziele einer erwachsenen Normalbiographie an und setzen diese erfolgreich mit Hilfe ihrer Familie um.

Im Hinblick auf die zu schaffenden Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben unterstreicht die vorliegende Studie den Stellenwert einer umfassenden schulischen Vorbereitung der jungen Erwachsenen, die alle relevanten Lebensbereiche einschließt. Damit die jungen Erwachsenen ihre vielfältigen Lebensziele erfolgreich umsetzen können, bedarf es neben der Befähigung durch Elternhaus und Lehrkräfte auch der Schaffung organisatorischer und struktureller Strukturen auf schulischer Ebene, um Entwicklungschancen für alle zu sichern. Die veralteten Rahmenrichtlinien in NRW sind nur ein Hinweis auf die Trägheit in der Strukturentwicklung. Darum bedarf es starker Fürsprecher, die in der Praxis vor allem in der Elternschaft zu finden sind. Es hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler selbst noch nicht in der Lage sind, auf politischer Ebene für ihre Angelegenheiten einzutreten. Von den Lehrkräften ist hier wenig zu erwarten. Eine wichtige Rolle nimmt die Forschung ein, die wichtige Impulse aus der Praxis aufgreift und im Sinne der Menschen mit geistiger Behinderung eine Weiterentwicklung in der Praxis vorantreibt. Dergestalt ist auch das anschließende Kapitel zu verstehen, das aus den Erkenntnissen dieser empirischen Studie die Implikationen für die pädagogische Praxis zusammenfasst.

4 Implikationen für die pädagogische Praxis

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass junge Menschen mit geistiger Behinderung im Prozess des Erwachsenwerdens besonderen Erschwernissen begegnen. Die Schule kommt ihrer besonderen Verantwortung in der Begleitung dieses Prozesses nicht nach. Obwohl der politische Auftrag der BRK für den Bildungsbereich vorliegt, der als Ziel die „volle und wirksame Teilhabe“ (KMK-Empfehlungen 2011, 2) von Menschen mit geistiger Behinderung am gesellschaftlichen Leben formuliert, setzt sich Schule nicht mit diesen gestiegenen Ansprüchen auseinander. Zugespitzt formuliert: Es wird weiter verwahrt und beschäftigt, statt gefordert und gewagt. Lebensziele werden belächelt, statt konkrete Umsetzungshilfen zu geben. Schule hat den Auftrag der BRK umfassend auszufüllen, scheitert jedoch schon an Selbstverständlichkeiten wie einer guten Sexualerziehung. Indes ist die Realität schon weiter vorangeschritten. Erfolgreiche Initiativen wurden vorrangig von engagierten Eltern, einzelnen Lehrkräften oder einzelnen Schulen umgesetzt. Junge Erwachsene mit hinreichender Unterstützung durch ihre Eltern erreichen ihre Ziele trotz fehlender Unterstützung der Schule. Das ist bildungspolitisch ungerecht. Es fehlt die flächendeckende Sicherung von Teilhabechancen junger Erwachsener mit geistiger Behinderung durch eine modern aufgestellte, gut vernetzte und progressiv eingestellte Förderschule Geistige Entwicklung. Nur so kann die Förderschule ihren Ruf als ‚Verwahr-Ort‘, in dem der Unterricht mit ‚Beschäftigungsprogrammen‘ gefüllt wird, wett machen und neues Vertrauen gewinnen. Dreh- und Angelpunkt ist das zwischen politischem Anspruch und konkreter Umsetzung vermittelnde Personal, das seine Einstellungen zu den zu erreichenden Bildungszielen deutlich zu erweitern und progressiv auszubauen hat. Eckpfeiler einer derartigen Förderschule sind:

- ➔ Aktuelle Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe II der Förderschule Geistige Entwicklung auf Grundlage der Ziele der BRK

Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist: Die befragten Lehrkräfte arbeiten aufgrund fehlender aktueller Rahmenrichtlinien in einem konzeptionellen Vakuum. Sie entwickeln ‚eigene‘ Lehrpläne und formulieren konservative Erziehungsziele. Sie orientieren sich wenig an einer kooperativen Gesamtstruktur einer Werkstufe. Dies ist ein bildungspolitisches Desaster. Es fehlt eine zielorientierte und konzertierte Erwachsenenbildung der jungen Menschen mit geistiger Behinderung. Die in den untersuchten Schulen ermittelte „Versäulung“ (Schön 1993, 3) der schulischen Bildung hat zur Folge, dass Bildungsstandards zur Verwirklichung eines selbstbestimmten nachschulischen Lebens nicht angemessen erfüllt werden. Es ist ein eklatantes Versäumnis des zuständigen Ministeriums, das Personal der Förderschule Geistige Entwicklung in NRW mit 33 Jahre alten Rahmenrichtlinien arbeiten zu lassen. Insbesondere da Lehrkräfte die Notwendigkeit aktueller und handlungsorientierter Richtlinien für ihre alltägliche Arbeit formulieren. Es ist unverständlich, warum das Schulministerium nicht in regelmäßigen Abschnitten verpflichtet ist, eine Aktualisierung und Überarbeitung von Richtlinien vorzunehmen. Darin spiegelt sich eine Geringschätzung des Bildungsauftrages der Förderschule Geistige Entwicklung, wodurch sich das Ministerium als qualitätssichernde Behörde für schulische Bildungsprozesse disqualifiziert. Zudem hätte das Ministerium, wenn beispielsweise Ressourcen für die Entwicklung NRW-eigener Richtlinien zurzeit nicht vorhanden sind, auf existierende Rahmenrichtlinien anderer Bundesländer temporär zurückgreifen können. Diese sind hinreichend vorhanden. Die Länderhoheit im Bildungsbereich scheint für die zuständigen Verantwortlichen höher zu wiegen, als eine qualitätssichernde Versorgung ihrer Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler mit aktuellen Rahmenrichtlinien. Außerdem tragen Lehrkräfte deutlich wertende Haltungen in den Unterricht in den zentralen Lernbereichen des Erwachsenenalters Wohnen, Arbeit, Partnerschaft/Sexualität, indem sie etwa von bestimmten Handlungsoptionen abraten. Auch dies ist ein Resultat fehlender handlungsleitender und wertorientierter Rahmenrichtlinien,

die einer Versachlichung der schulischen Bildungsziele für ethisch aufgeladene Themen wie z.B. berufliche Alternativen zur WfbM oder Sexualität und Kinderwunsch von Menschen mit geistiger Behinderung nutzen würden.

- ➔ Uneingeschränkte Anerkennung des Erwachsenenstatus von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung

Um die Ziele der BRK in der Schule ernsthaft umsetzen zu können, ist die erste und wichtigste Konsequenz die uneingeschränkte Anerkennung des Erwachsenenstatus von volljährigen Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Lehrkräfte den Erwachsenenstatus ihrer Schülerinnen und Schüler zwar pro forma anerkennen, sich dieses Bekenntnis aber nicht in ihrer alltäglichen schulischen Praxis niederschlägt. Damit wird das pädagogische Personal zum Dreh- und Angelpunkt der Umsetzung der geforderten Ziele der BRK. Aufgabe der Schule ist, ihre Schülerinnen und Schüler auf ein Leben als selbstbestimmte und in sozialer Integration lebende, erwachsene Menschen vorzubereiten. So muss das Maß an Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler für die Anerkennung ihres Erwachsenenstatus durch das Lehrpersonal irrelevant sein. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist, jede kleinste Chance zur Selbstbestimmung zu erkennen und zu stärken, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen. Die Lehrkräfte müssen sich verstärkt mit dem Prozess des Erwachsenwerdens ihrer Schülerschaft auseinandersetzen, um die Potentiale für eine persönliche Selbstverwirklichung eines jeden Schülers umfassend zu entfalten. Junge Menschen mit geistiger Behinderung benötigen eine akzeptierende und fördernde Begleitung im jungen Erwachsenenalter, um die Statusinkonsistenz und das erlebte „feeling in-between“ zu bewältigen.

Lehrkräfte der Sekundarstufe II. sollten sich ob Verhalten und Ansprache gegenüber Erwachsenen mit geistiger Behinderung an professionellen Berufsgruppen orientieren, die mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten. So ist ein altersangemessenes reziprokes Anredeverhalten im Unterricht dringend anzuraten, wie es für die Oberstufe üblich ist (Ehlers 2009, 5). Da die Anrede per Sie und mit dem Nachnamen als übliche Anrede unter Erwachsenen in unserer Gesellschaft gilt, sollte aufgrund identitätstheoretischer Überlegungen für die abschließende Schulstufe der Förderschule Geistige Entwicklung diese Anredeform übernommen werden. Zudem gilt der Name als wichtiger „Identitätsaufhänger“ (Goffman 1994, 76) und der Wechsel eines Namens z.B. bei der Eheschließung, gilt als identitätsbildend für die neue Identität. Dieses Kriterium greift in integrativen Settings automatisch. In der Berufsschule sowie Sekundarstufe II ist eine derartige Anrede oder die Verwendung des „Oberstufen-Sie“ (Ehlers 2009, 1) die Regel. Gemäß einer Datenerhebung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006, 8) wird nur in 19 (d.h. unter 10 %) der erfassten 209 Werkstufenklassen die für diese Altersgruppe adäquate Anrede „Sie“ benutzt. Für die Förderschule Geistige Entwicklung könnte die Verwendung eines reziproken Anredeverhaltens eine gewinnbringende Entscheidung sein.

Die symbolische Ebene im Prozess des Erwachsenwerdens ist ebenso wichtig. Im Kontext der vorliegenden Studie sind die Übergangsrituale hervorzuheben, die im besonderen Maße das Erwachsenwerden junger Menschen fördern. Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist: Junge Menschen mit geistiger Behinderung sind hierbei eingeschränkt. Damit ist Schule gemeinsam mit Elternhaus angehalten, angemessene Übergangsrituale zu finden. Die offizielle Bestellung eines Betreuers, die zum 18. Lebensjahr notwendig wird, könnte mit einem feierlichen Rahmen hierzu eine Möglichkeit bieten. Dies könnte auch die Motivation zur politischen Mitsprache fördern. Die Schule sollte Übergangsrituale zum Eintritt in die Berufspraxisstufe ausbilden, wie eine Feierstunde mit Würdigung der neuen Schülerinnen und Schüler durch die Schulleitung oder einen gemeinsamen Discobesuch der Berufspraxisstufenklasse, sobald alle Mitschüler volljährig sind. Ebenso sind

institutionalisierte Zukunftskonferenzen für die Schülerinnen und Schüler eine hervorragende Möglichkeit, einem Übergangsritual entsprechend zu wirken. Da der Einzug in Wohneinrichtungen nicht immer selbstbestimmt verläuft, könnten Familien statt Einzugsfeierlichkeiten beispielweise Feierlichkeiten zu Jahrestagen umsetzen.

Es ist dringend nötig, Infantilisierung, infantilisierendes Unterrichtsmaterial und infantilisierende Methoden in der schulischen Praxis zu unterlassen. In den Rahmenrichtlinien sollte ein angemessenes Lehrerverhalten gegenüber erwachsenen Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung verankert werden.

→ Förderung von Selbstbestimmung als Unterrichtsprinzip

Schülerinnen und Schüler verstehen die Möglichkeit, selber zu bestimmen, als wesentliches Kriterium des Erwachsenseins – so ein Ergebnis dieser Erhebung. Die Werkstufe bietet ihnen hierfür zu wenige Möglichkeiten. Sie nennen lediglich die selbstbestimmte Wahl von Arbeitsgemeinschaften. Dies ist unzureichend. Das angestrebte Ziel der individuellen Selbstbestimmung muss als Maxime bis in die Unterrichtsgestaltung hinein verfolgt werden. Sowohl das Schulkonzept in der Sekundarstufe II als auch der Unterricht müssen durchdrungen sein von Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. Die schulische Bildung hat die Aufgabe, den Wunsch nach Selbstbestimmung zu wecken, sie alltäglich zu fördern und einzuüben. Es sollte erkennbar sein, dass Schule als Institution, das Kollegium und jede einzelne Lehrkraft gemeinsam am Ziel einer bestmöglichen Vorbereitung jeder Schülerin und jedes Schülers auf ein selbstbestimmtes und teilhabeorientiertes nachschulisches Leben arbeiten. Entsprechend sollten Strukturen, Methoden und Inhalte daraufhin ausgerichtet werden.

Schule sollte so mehr Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei Unterrichtsthemen anbieten. Geeignet sind etwa Kurssysteme, in denen die jungen Erwachsenen selbstbestimmte Unterrichtsschwerpunkte legen können, um individuelle Neigungen und Fähigkeiten zu fördern. Erfahrungen zu derartigen Kurssystemen liegen vor und können abgerufen werden (Montessori-Schule Osnabrück 2010). Die Unterrichtsangebote müssen altersangemessen und entwicklungslogisch umgesetzt werden.

Die vorliegende Studie zeigt, dass sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schülern eine stärkere Förderung der Kulturtechniken über die gesamte Schulzeit wünschen. Hierzu fehlt bisher angemessenes Unterrichtsmaterial für beispielsweise die Leseförderung in der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Bekannt ist mir nur das Material von Manske (1990). So fehlt ein Angebot an altersangemessener Literatur oder Zeitungen in vereinfachter Sprache, das Nirje (1994, 153) schon zu Beginn der Normalisierungsbestrebungen für schwedische Bildungseinrichtungen einforderte. Die Anwendung von vereinfachter Sprache wird heutzutage europaweit gefordert (Inclusion Europe 2009a) und sollte in der Sekundarstufe II. umgesetzt werden. Hierzu sind Fortbildungen für Lehrkräfte anzubieten.

Die Vorschläge zur Förderung der Selbstbestimmung sehe ich auch als geeignet an, dem in dieser Arbeit ermittelten negativen „Soziale Selbst“ von jungen Erwachsenen mit leichter geistiger Behinderung und sog. Grenzgänger-Schülern angemessen zu begegnen. Franz (2008, 176) sieht insbesondere diese Schülerklientel aktuell einer „ganz radikalen, brutalen und menschenunwürdigen Exklusion“ bezüglich des Förderschulsystems und der Berufsvorbereitung ausgesetzt.

→ Institutionalisierte Förderung von persönlichen Zukunftszielen als Faktor für mehr Teilhabe im nachschulischen Leben

Die vorliegende Studie belegt: Schülerinnen und Schüler mit klaren Zukunftszielen setzen erfolgreicher eine Teilhabe im nachschulischen Leben um. Die Ausbildung individueller Zukunftsziele bei Schülerinnen und

Schüler mit geistiger Behinderung erhält damit eine große didaktische Relevanz und muss als Ziel in aktuelle Lehrpläne aufgenommen werden. Individuelle Zukunftsziele sind unbedingt zu fördern, die Schülerinnen und Schüler sind bei der Ausbildung ihrer Zukunftsziele zu unterstützen. Um an der Umsetzung dieser Ziele konstruktiv arbeiten zu können, müssen alle am Erziehungsprozess beteiligten Akteure Kenntnis über die Ziele haben und sich auf gemeinsame Zielvereinbarung verständigen. Eine enge Kooperation und Verständigung zwischen Schüler/in, Schule, Elternhaus und unterstützenden Institutionen muss gegeben sein. Eine Methode für die institutionalisierte Ausbildung von Zukunftszielen sind Planungstreffen im Sinne von Zukunftskonferenzen, die Fachwissenschaftler entwickelt haben (Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, 351–414; Böhringer 2006; Doose 2011). Derartige Treffen sollten nach Bierne-Smith, Ittenbach & Patton (1998, 353) nicht später als mit dem 16. Lebensjahr begonnen werden. Für die Struktur des deutschen Schulsystems sehe ich ein erstes Planungstreffen beim Eintritt in die Sekundarstufe II als sinnvoll an. Die Autoren (ebd.) formulieren als Zweck dieser Planungstreffen, die im amerikanischen Modell mit Vertretern der Behindertenhilfe stattfinden, die gemeinsame Verantwortung wahrzunehmen, um die persönliche Lebenserfüllung der betreffenden Person zu erreichen:

„The transition planning process is, at its core, a shared responsibility of the school, the home, the student, and adult service providers. The process, if implemented appropriately, should lead to (a) the acquisition of important knowledge and skills and (b) connections with essential supports and services in the community - all of which contribute to assisting the individual to deal with the challenges and the demands of everyday life. Ultimately, if this outcome is achieved, the individual is likely to experience some sense of personal fulfillment.“

Von erfolgreichen schulischen Umsetzungen wird berichtet in Form von Netzwerk- und Berufswegekonferenzen (Böhringer 2006) oder der Persönlichen Zukunftsplanung nach Doose (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2003, 26f). In einem amerikanischen Curriculum wird ein ‚Individual Transition Plan‘ (Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, 351–414) dargestellt. In seinem Konzept weist Doose (2011, 23f) den Zukunftsträumen der Schülerinnen und Schüler eine Berechtigung und pädagogische Bedeutung bei der Entwicklung von Zukunftszielen zu. Er formuliert dazu ein vierschrittiges pädagogisches Konzept, in dem Träume in gangbare Ziele umgewandelt werden: (1) Träume sind wichtig. (2) Träume kann man nicht verbieten. (3) Den Kern von Träumen erkunden. (4) Träume in gangbare Schritte umwandeln. Ebenso weist die Bundesvereinigung Lebenshilfe (2002, 6) den subjektiven Lebensplanungen eine hohe Bedeutung für eine gelungene Teilhabe im nachschulischen Leben zu. Diese Einschätzung kann durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bekräftigt werden.

➔ Institutionalisierte Übergangsbegleitung zu nachschulischen Institutionen

Wenn das Ziel Selbstbestimmung und Teilhabe im nachschulischen Leben ist, muss Schule den Übergang aktiv gestalten. Eine dokumentierte Übergangsbegleitung durch institutionalisierte Zukunftskonferenzen ist für das Erreichen umfassender Zukunftsziele relevant. In der vorliegenden Studie konnten insbesondere junge Erwachsene mit schwerer Behinderung einen erwünschten Auszug nicht erreichen. Formulierten Auszugswünsche im Rahmen der Schulzeit könnten durch institutionalisierte Zukunftskonferenzen dokumentiert, den Eltern und der WfbM zur Verfügung gestellt werden. Damit kommt der Übergangsbegleitung zur WfbM nicht nur in beruflicher Hinsicht sondern auch bezüglich weiterer Lebensziele eine besondere Bedeutung zu, die auch Schultz (2011, 275) in ihrer Studie herausstellt. Ein weiterer Aspekt, der eine obligatorisch dokumentierte Übergangsbegleitung als sinnvoll erscheinen lässt, ist die hohe Abbruchrate von UK in der vorliegenden Untersuchungsgruppe. Da UK ein wesentliches Mittel zur selbstbestimmten Teilhabe junger Erwachsener mit schwerer Behinderung darstellt, sollte sie kontinuierlich gefördert werden. Der Abbruch von UK insbesondere bei einem Übergang in eine Institution des nachschulischen Lebens verhindert eine aktive und

selbstbestimmte Teilhabe dieser Schülerklientel. Braun (2005, 11f) schlägt deshalb eine ausführliche Dokumentation für die aufnehmende Einrichtung vor. Die Autorin (ebd., 10) meint, dass die Informationsweitergabe zwischen Fachkollegen und damit die „vertretene Forderung nach Kontinuität dem Förderanspruch ein größeres Gewicht“ gibt. Zudem sollten verstärkt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Einrichtungen im nachschulischen Bereich für UK und deren Bedeutung für eine selbstbestimmte Teilhabe sensibilisiert werden und Möglichkeiten zur Fortbildung erhalten. Wissenschaftliche Forschungen, die den Übergangsprozess bezüglich der Zukunftsziele oder der Kommunikationsmöglichkeiten verbessern, fehlen und sollten durchgeführt werden.

- ➔ Kooperation, Kommunikation und enge Zusammenarbeit mit Eltern
- ➔ Progressive Öffentlichkeitsarbeit und Öffnung der Schule nach außen

Schule nimmt bei der Förderung des Prozesses des Erwachsenwerdens eine besondere Rolle ein. Sie kann diese Aufgabe jedoch nicht alleine bewältigen. Hier gilt es, gezielt Kooperationen einzugehen. Zuvorderst ist dabei die Elternschaft zu nennen. Für das Gelingen einer sowohl vertrauensvollen als auch effektiven Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule, sind regelmäßige und verbindliche Gespräche zu führen, die durch eine formelle Institutionalisierung wie den o.g. Zukunftskonferenzen gewährleistet werden können. Eltern heben hervor, dass sie eine individuelle Zukunftsplanung zudem als geeignet ansehen, um die Bewältigung der eigenen Behinderung im jungen Erwachsenenalter zu fördern. Eltern haben, wie die vorliegende Studie zeigt, einen immensen positiven Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler. Sie nehmen in der Anerkennung des Erwachsenenstatus ihrer erwachsenen Kinder eine Vorreiterrolle ein und unterstützen eine wirksame Teilhabe im Erwachsenenleben mit beträchtlichem Engagement. Dabei stellen sie berechnete Ansprüche an das Schulsystem, die es zu berücksichtigen gilt. Wenn Schule sich dieser wichtigen Gruppe verschließt, geht ihr viel Unterstützungspotential verloren und es bilden sich antagonistische Wirkungsfelder zu Lasten der Schülerinnen und Schüler. Positiv formuliert: Wenn Schule es schafft, Eltern konstruktiv einzubinden, können diese als Promotoren eine wichtige Rolle im erzieherischen Schulterschluss mit Schule einnehmen. Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist, dass Eltern den Fokus der lebenspraktischen Förderung als unangemessen und nicht mehr zeitgemäß bewerten. Diese Einschätzung verstärkt sich insbesondere für die höheren Klassenstufen und muss durch neue Konzepte abgelöst werden. Die Förderschule Geistige Entwicklung hat bei ihrem eigenen Schüler- und Elternklientel durch eine qualitätssichernde schulische Bildung Vertrauen wett zu machen. Eltern sowie Schülerinnen und Schüler fordern ebenso konzeptionelle Lösung für die große Heterogenität der Schülerschaft, die sie als Grund für ihre jeweilige Benachteiligung oder die ihrer Kinder alle Behinderungsgrade ansehen. Schule sollte zudem Beratungen ‚von Eltern zu Eltern‘ sowie die Förderung von Elterninitiativen ermöglichen. Diese beiden Aspekte ermittelte auch Schultz (2011, 273) in ihrer Studie zur Ablösung vom Elternhaus. Ebenso sollten vielfältige Informationen für sämtliche das Erwachsenenleben betreffenden Bereiche durch Schule an die Elternschaft weitergegeben werden. In analoger Weise müssen auch weitere gesellschaftliche Akteure (Organisationen, Unternehmen, Stiftungen, Vereine) inklusive der Behindertenhilfe synergetisch eingebunden werden. Eine stärkere Öffnung der Förderschule nach außen durch Schulkooperationen und Öffentlichkeitsarbeit, fordert auch Langner (2009, 250) als Ergebnis ihrer Studie zur Identitätsbildung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

- ➔ Umfassende und weitreichende Sexualerziehung
- ➔ Ermöglichung und Förderung von Partnerschaften

Die vorliegende Studie belegt eine mangelhafte Sexualaufklärung der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die jedoch für eine selbstbestimmte Ausgestaltung der Partner- und Familienrolle im Erwachsenenleben notwendig ist. Die Sexualerziehung muss für junge Männer und Frauen gleichermaßen in der

Schule verpflichtend durchgeführt werden. Lehrkräfte sind gehalten, eine wertfreie und umfassende Aufklärung über alle Themen der Sexualerziehung zu leisten. Themen wie Aids, Ehe, Elternschaft oder Sterilisation sind zu behandeln. Fachwissenschaftler raten von einer Tabuisierung jeglicher Themen ab (Albeke 2004a, 25; Stöppler 2004b, 4). Ebenso muss Schule angrenzende Themenkomplexe wie die Entwicklung von Geschlechterrollen, Mode, Kosmetik oder Frisuren sowohl für junge Männer als auch für junge Frauen behandeln. Für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung ist zudem der Zugang zu thematischen Zeitschriften, multimedialen Angeboten und Peergroups erschwert. Es gelingt ihnen nicht immer, Informationen aus diesen Angeboten zu entnehmen (Ehlers 2008, 17). Deshalb wird von der Förderschule Geistige Entwicklung gefordert, Sexualerziehung „verstärkt zu fokussieren“ (ebd.). Obwohl dies Fachwissenschaftler seit Jahren unisono empfehlen (Ehlers 2008; Stöppler 2004a; 2004b; 2004c; Walter 1997), ist die schulische Praxis noch weit von dieser Zielsetzung entfernt. Angepasste Medien und Material für Menschen mit geistiger Behinderung sind zu entwickeln, deren Nicht-Vorhandensein beklagen Praktiker vehement (Albeke 2004a, 25; Hähner 2003, 209). Eine angemessene Sexualerziehung ist nicht nur für die Ausgestaltung einer verantwortungsvollen Partnerrolle im Erwachsenenalter unerlässlich sondern auch vor dem Hintergrund der erhöhten Vulnerabilität von jungen Frauen mit Behinderung gegenüber sexuellem Missbrauch. Autoren aktueller Studien zum Thema fordern eine umfassende Sexualaufklärung unisono wie Mattke (2012) und die Autoren der Studie an der Universität Bielefeld (2012).

Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass junge Paare sich für das Erreichen von Teilhabemöglichkeiten gegenseitig motivieren. Partnerschaften von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung sollten deshalb grundsätzlich ermöglicht und gefördert werden. Dazu beitragen kann eine verantwortungsvolle Sexualerziehung in der Förderschule. Für die Umsetzung einer erfüllten Partnerschaft kommt den angrenzenden Institutionen eine Bedeutung zu. Träger von Wohneinrichtungen sollten verstärkt Wohnmöglichkeiten schaffen, die ein Zusammenleben als Paar im Heim ermöglichen. Dies fordert auch Wacker (1999). Die Kinderwunsch Thematik sollte in Wohneinrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung angemessen und umfassend bearbeitet werden (Albeke 2004a, 25; Stöppler 2004b, 4). Ein bloßes Verbot ist nicht zielführend. Da Partnerschaften im Leben von jungen Erwachsenen eine große Bedeutung spielen und persönlichkeitsfördernde Effekte produzieren, sollte die Partnersuche institutionell unterstützt werden. Institutionelle Unterstützungsangebote für eine zielgruppenorientierten Partnersuche sollten flächendeckend angeboten werden, wie z.B. die Partnervermittlung speziell für Menschen mit geistiger Behinderung (Schelp 2012, 56f) .

- ➔ Breite berufliche Bildung und Berufsorientierung insbesondere für junge Frauen
- ➔ Vernetzung der Schule mit anderen Institutionen der beruflichen Teilhabe

Ein Grund für die einspurige Berufsvorbereitung der Förderschule liegt in der zum ersten Zeitpunkt ermittelten negativen Einstellung der Lehrkräfte. Diese konnten auch Fachwissenschaftler feststellen (Lindmeier & Oschmann 1999, 356). Es gilt die negativen Einstellungen durch eine Verankerung einer vielseitigen Berufsvorbereitung in den Lehrplänen, durch Fortbildungen, Netzwerkkooperativen und dem Austausch von ‚best practices‘ Beispielen abzubauen. Lehrkräfte haben sich progressiv mit den Möglichkeiten des Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen und alternative berufliche Übergänge zu gestalten. Netzwerke zu zahlreichen angrenzenden und unterstützenden Institutionen, wie u.a. den Integrationsfachdiensten, den Arbeitsagenturen sind zu knüpfen und auszubauen. Fehlendes Fachwissen, das Schneider (2000, 203) und Franz (2008, 173) den Lehrkräften vorwerfen, ist durch Fortbildungen zu begegnen. Die verbindliche Verankerung in den Richtlinien fordert auch die Bundesvereinigung Lebenshilfe (2002, 25f), Beispiele für eine Umsetzung finden sich bereits in den Richtlinien von Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung 2001, 57). Positive Einzelinitiativen aus der Praxis zeigen alternative Wege auf, wie die Einrichtung einer „Eingliederungswerkstufe“

einer Förderschule Geistige Entwicklung in Baden-Württemberg (Böhringer 2005). Hier muss ein Austausch der Förderschulen erfolgen. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe (2002, 26) betont, die Schule sollte dabei nicht nur auf Veränderungen der Bildungschancen und der nachschulischen Eingliederungsmöglichkeiten „mit Anpassung reagieren, sondern sich an zu erstrebenden Weiterentwicklungen nach Möglichkeit auch aktiv beteiligen und diese mitgestalten.“

Deutlich wurde bei der Formulierung der Zukunftsziele der jungen Frauen zum ersten Erhebungszeitpunkt und deren Teilhaberealisation im nachschulischen Leben, dass junge Frauen mit geistiger Behinderung vielfältigere Rollenidentifikationen benötigen. Sie reproduzieren stereotype Rollenvorbilder wie Hausfrau und Mutter und scheitern an deren gesellschaftlichen Akzeptanz und individuellen Umsetzung. Der schulischen Erziehung – neben der Sexualerziehung insbesondere der beruflichen Bildung – kommt damit eine zentrale Bedeutung in der Entwicklung einer differenzierten Geschlechterwahrnehmung für Frauen mit geistiger Behinderung zu. Die berufliche Bildung für junge Frauen mit geistiger Behinderung muss zielgruppenorientiert verstärkt, konzeptioniert und ausgebaut werden. Diese Forderung wurde schon vor 20 Jahren von Schön (1993, 209) aufgestellt und muss aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie wiederholt werden.

➔ Umfassende politische Bildung und Befähigung zur politischen Mitsprache

Eine unzureichende politische Teilhabe der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung konnte zu beiden Untersuchungszeitpunkten festgestellt werden. Damit hat die verpflichtende schulische Erziehung zu einem politischen Bürger versagt. Auch hier ist die Verankerung in den nordrhein-westfälischen Richtlinien unzureichend, im Gegensatz zu Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, 97–106) und Bayern (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 83-91, insbesondere 90). Für die Einfindung in diese Rolle bieten sich vielfältige politische Themen an. Zu nennen wäre die Schülervertretung, welche in Förderschulen Geistige Entwicklung nicht flächendeckend eingeführt ist (Klauß 2010, 129). Als weitere Themen eignen sich das Betreuungsrecht (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 88), die BRK oder das Persönliche Budget. Das Kennenlernen von öffentlichen Ämtern, die sich mit den Belangen von Behinderten befassen, muss Lernziel in diesem Lernbereich sein. Ebenso bieten die Behindertenbeauftragten der Parteien oder Selbsthilfegruppen vielfältige Informationen. Bezüglich neuer Medien wären barrierefreie Internetrecherchen ein zielführendes Unterrichtsangebot. Eine offensive Beschäftigung mit dieser Thematik könnte für eine Bewältigung der eigenen Behinderung hilfreich sein. Insbesondere die Änderung des Betreuungsgesetzes 1992 ermöglicht nun, die politische Mitsprache in der Hand der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zu belassen. Zudem könnten institutionalisierte Planungstreffen (s. oben) für eine individuelle Ausgestaltung der Rolle als politischer Bürger auch mit Blick auf eine Selbstvertretung zuträglich sein (Theunissen & Plaute 2002, 131, 183ff). Der ‚Individual Transition Plan‘ inkludiert explizit die öffentliche Mitbestimmung als ‚major domain‘ für den Prozess des Erwachsenwerdens mit dem Ziel, eine teil- oder schrittweise Mitbestimmung in die Hände der Betroffenen zu legen (Bierne-Smith, Ittenbach & Patton 1998, 353). Ziel ist, junge Erwachsene zu einer „Teilhabe an der formalen Macht“ zu ermächtigen (Rock 1996, 226; s. auch Klafki 2007, 40). Die WfbM sollte im Rahmen ihrer arbeitsbegleitenden Maßnahmen, die neben sportlichen und kreativen Angeboten auch Schulungen im Bereich der Erwachsenenbildung umfassen, der politischen Bildung eine prominente Rolle zuweisen.

➔ Ausbau von sozialintegrativen Angeboten im Freizeitbereich durch Kooperationen mit Vereinen

Für den Freizeitbereich ist aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ein Ausbau sozialintegrativer Angebote zu fordern. Eltern und junge Erwachsene begrüßen ausdrücklich sozialintegrative Angebote für den Freizeitbereich, die jedoch zu rar erscheinen. Ein Ausbau ist wünschenswert. Diese Forderung erhebt eben-

falls Markowetz (2000a, 27). Zudem fordert er weitergehende Studien zum Thema. Daneben fiel eine geringe Beteiligung von jungen Frauen an vereinsorientierten Aktivitäten auf. Damit ist zum einen die Angebotspalette der Anbieter für die Zielgruppe der jungen Frauen zu überprüfen und zum anderen benötigen junge Frauen seine stärkere Ermutigung, derartige Angebote zu nutzen. Sozialintegrative Angebote sollte die Förderschule durch eine enge Kooperation mit Vereinen und kulturellen Anbietern ausbauen. Auch sind Kooperationen mit anderen Schulen sinnvoll.

➔ Förderung der Mobilität

Belegt werden konnte in der vorliegenden Studie ein positiver Zusammenhang zwischen Mobilitätsförderung und einer Qualifizierung für Arbeitsplätze außerhalb der WfbM. Hier entwickelten die jungen Erwachsenen ein Maß an Mobilität, das ihnen nicht immer zugetraut wurde und das oftmals mit ‚doppeltem Boden‘ eingeübt wurde, im Sinne von in „programmed risks“ (Perske 1972, 197). Für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und für junge Erwachsene, die in der WfbM arbeiten, gibt es aufgrund der garantierten Beförderung zur Schule und zum Arbeitsplatz zu wenige Anreize zur Steigerung ihrer Mobilität. Für die Schülerinnen und Schüler sowie jungen Angestellten könnten Mobilitätstrainings durch Gleitzeiten beim Unterrichts-, bzw. Arbeitsbeginn angeregt werden. Im Sinne einer umfassenden Teilhabe sollte ein Mobilitätstraining von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung kontinuierlich gefördert werden.

➔ Information, Beratung und Exkursionen zu vielfältigen Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe

In der vorliegenden Studie ist eine hohe Auszugsrate der jungen Erwachsenen festzustellen. Diese konnte erreicht werden, da angemessene Wohneinrichtungen vorlagen und durch eine Elterninitiative umgesetzt wurden. Während Schultz (2011, 273) die Kriterien Wohnortnähe, Barrierefreiheit und zugewandte Betreuung als Qualitätsmerkmale von Wohneinrichtungen ermittelte, wird in der vorliegenden Studie die Privatsphäre und Möglichkeit zum ‚Alleinleben in der Wohneinrichtung‘ (Klauß 2008) – auch das Alleinleben als Paar – hervorgehoben. Dies wurde in neueren Wohneinrichtungen konzeptionell umgesetzt. Als neue Statussymbole für das Erwachsensein nennen so auch die jungen Erwachsenen den eigenen Wohnungsschlüssel sowie eine Klingel an ihrem Appartement innerhalb der Wohneinrichtung. Einen Ausbau derartiger Angebote fordert Schultz (2011, 273) als ein Ergebnis ihrer Studie, der ich mich anschließen. Eltern begrüßen vielfältige Informationen zum Wohnen außerhalb des Elternhauses, planen jedoch den konkreten Auszug in der Regel erst nach dem erfolgten Übergang von Schule in Beruf, d.h. in der Zeit, wenn die jungen Erwachsenen in der Regel Werkstattbeschäftigte sind. Dieser Befund stimmt mit Ergebnissen der Studie von Schultz überein, die deshalb der WfbM verstärkt eine Verantwortung im Ablösungsprozess zuweist (ebd., 273). In der vorliegenden Studie konnte den Geschwistern als Rollenvorbildern eine hilfreiche Rolle im Prozess des Erwachsenwerdens zugeschrieben werden. In ihrer aktuellen Studie konnte Schultz (2011, 246f) für den Ablösungsprozess vom Elternhaus bezüglich des Wohnens ebenfalls eine zentrale Rolle der Geschwister ermitteln. Sie hebt hervor, dass bisher weitergehende Studien diesbezüglich fehlen und fordert diese ein.

Alles in allem müssen der Förderschule in der Sekundarstufe II. damit insbesondere für die Bereiche Arbeit, Sexualität sowie politische Mitsprache eklatante Versäumnisse vorgeworfen werden. Ebenso für die Ausbildung einer tragfähigen individuellen Zukunftsagenda. Dies wurde bereits vor gut zehn Jahren von Thümmel (2001, 449) konstatiert. Und gilt nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie heute immer noch (s. auch Langner 2009, 250). Die Anspruchshaltung und das Selbstbewusstsein der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung haben sich gewandelt:

„Zum ersten Mal gibt es eine Generation von Menschen mit Behinderungen, die sich mit dem vorgegebenen Lebensweg nicht zufrieden gibt und Forderungen stellt.“⁴⁵⁹

Die jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung werden dabei von ihren Eltern in der „Rolle der Lobbyisten“ (Eckert 2007a, 59) hervorragend unterstützt. Sie gründen Selbsthilfegruppen und engagieren sich öffentlichkeitswirksam. Ich vermisse nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie die Solidarität der Förderschule zur Erreichung der Zukunftsziele der Schülerinnen und Schüler in weiten Maßen. Auch wenn die aktuelle Politik in NRW den Ausbau der integrativen Beschulung massiv vorantreibt, so bleibt die konzeptionelle Überarbeitung des Förderschulkonzeptes geistige Entwicklung obligat, da der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ungeachtet zunehmender Integrationsbemühungen seit Jahren belegbar zunimmt (Klauß 2012). Zudem bleibt Schule zentraler Akteur für die Umsetzung einer selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im Erwachsenenleben:

„Im Kontext der Partner hat die Schule einen besonderen Platz, hat sie als Institution doch die längste Zeit der Entwicklung zu begleiten und trägt somit eine besondere Verantwortung hinsichtlich der beruflichen und sozialen Eingliederung ihrer Schüler. Sie ist mit den Partnern verantwortlich für eine möglichst weitgehende Teilhabe.“ (Böhringer 2006)

Diese Rolle muss die Förderschule Geistige Entwicklung neu und selbstbewusst ausfüllen. Die hier vorgeschlagenen Eckpfeiler einer modern aufgestellten, hervorragend vernetzten und progressiv eingestellten Förderschule Geistige Entwicklung sind umzusetzen.

⁴⁵⁹ Oliver Koenig auf der Tagung der Lebenshilfe Österreich "Wege zur inklusiven Arbeit" im Dezember 2011 unter <http://www.lebenshilfe.at/> vom 20.01.2012

5 Literaturverzeichnis

- Ackeren, I.v. & Thierack, A. (2004). *Der Projektwettbewerb. Ideen für die Kooperation von Schule und Wirtschaft*, Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Adam, H. (1993). *Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung*, Würzburg: Edition Bentheim.
- Adam, H. (2004). Zu diesem Heft. *Lernen konkret, Themenschwerpunkt Sexualpädagogik*, 23(2), 1.
- Albeke, K. (2004a). „Ein freudiges Ereignis?“ Mutterschaft von Frauen mit geistiger Behinderung als Thema der Sexualerziehung. *Lernen konkret*, 23(2), 23–26.
- Albeke, K. (2004b). „Ganz in Weiß mit einem Blumenstrauß“. Ehe als Thema in der Sexualerziehung. *Lernen konkret*, 23(2), 16–17.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2006a). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. In Arnett, J.J. & Tanner, J.L. (Hrsg.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (S. 3–19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnett, J.J. (2006b). The Psychology of Emerging Adulthood: What Is Known, and What Remains to Be Known? In Arnett, J.J. & Tanner, J.L. (Hrsg.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (S. 303-330). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnett, J.J. (Hrsg.) (2007). *International encyclopedia of adolescence*, London: Routledge.
- Arnett, J.J. & Tanner, J.L. (Hrsg.) (2006). *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century*, Washington, DC: American Psychological Association.
- BAG UB (Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung) (2006). Konzept eines betrieblichen Berufsbildungsbereiches. http://www.bag-ub.de/publikationen/konzept_betrieblicher_bbb_2006_03.pdf (27.1.2012).
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1974). Ein Großstadtbezirk in Dänemark: Kopenhagen. In Kugel, R.B. & Wolfensberger, W. (Hrsg.), *Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Heutige Vorstellungen über die Betreuung geistig behinderter Menschen*. Original: Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington 1969 (S. 72–93). Stuttgart: Thieme.
- Bargfrede, S., Blanken, I. & Pixa-Kettner, U. (1997). Wie weit geht die Selbstbestimmung beim Wunsch nach einem eigenen Kind? In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 219–235). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Barwig, G. & Busch, C. (Hrsg.) (1993). „Unbeschreiblich weiblich?“. *Frauen unterwegs zu einem selbstbewussten Leben mit Behinderung*, München: AG-SPAK-Publ.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003). *Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, München: Alfred Hintermaier.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007). *Lehrplan für die Berufsschulstufe Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, München: Alfred Hintermaier.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (o.J.). *Selbstbestimmt Leben: Persönliches Budget. Das trägerübergreifende Persönliche Budget für mehr gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen*.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009). *alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, Bonn: Druckerei des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2011). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. deutsch, deutsch –Schattenübersetzung, englisch.*
- Beck, I. (2000). Das Konzept der Lebensqualität: eine Perspektive für Theorie und Praxis der Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung . In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 348–388). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Becker, T. (2013). Traumberuf mit Hindernissen. In einem Kindergarten arbeiten - das wünschte sich Melanie Reifenberg mehr als alles andere. Es dauerte viele Jahre bis die junge Frau mit Downsyndrom ihr Ziel erreichte. *chrison plus rheinland, Das evangelische Magazin* (02), 34–39.
- Behncke, R., Ciolek, A. & Körner, I. (1993). Arbeiten außerhalb der Werkstatt. Die Hamburger Arbeitsassistenz - ein Modellprojekt zur beruflichen Integration für Menschen mit geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung*, 32(4), 1–27.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012). *Bildungsplan Förderschule*. Email vom 10.5.2012.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main: Fischer.
- BHI (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen) (2010). *Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen - vom 19. Juni 2001, Rechtsstand 10. August 2010. mit Verordnungen zum Schwerbehindertenrecht.*
- Bieker, R. (Hrsg.) (2005). *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierne-Smith, M., Ittenbach, R. & Patton, J.R. (1998). *Mental retardation*, Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Bildungsserver Sachsen-Anhalt (2012). Rahmenrichtlinien und Lehrpläne für die Förderschulen / Förderzentren. http://www.bildung-lsa.de/index.php?historyback=1&KAT_ID=4703#art16431 (24.2.2012).
- Bleidick, U. (1989). Lernbehindertenpädagogik. In Bleidick, U., Hagemester, U., Kröhnert, O., Pawel, B. von & Rath, W. (Hrsg.), *Einführung in die Behindertenpädagogik* (Band 2) (S. 96–122). Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Blome, P. (2000). Das kann ich allein - Bedeutung und Förderung der Eigenaktivität im Unterricht mit schwerstmehrfach behinderten Schülern. In Fischer, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen* (S. 127–146). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Bober, A. (2011). Gestützte Kommunikation (FC) - zum Forschungsstand. <http://www.sonderpaed-forum.de/seiten/themen.htm> (2.12.2011).
- Böhringer, K.-P. (2005). Von der Werkstufe über die Eingliederungswerkstufe zur Berufsvorbereitenden Einrichtung des Enzkreises (BVE). Chronologie einer Erfolgsgeschichte. <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-36-05-boehringer-werkstufe.html> (19.8.2012).
- Böhringer, K.-P. (2006). Es ist Bewegung in der Landschaft. <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-37-06-boehringer-landschaft.html> (19.8.2012).
- Börner, R. (1999). Ablösungsprozess - das Loslassen. Selbstbestimmt leben für mein Kind - wie soll das gehen? In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.), *Selbstbestimmt leben - ein heißes Thema für Eltern?! Denkanstöße für einen Dialog zwischen Menschen mit geistiger Behinderung, Eltern und Mitarbeiter(innen) ; ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe* (S. 27–35). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Bradl, C. (1994). Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten - ein Schlüsselproblem. *Geistige Behinderung*, 33(2), 117–130.
- Brandel, R., Gottwald, M. & Oehme, A. (Hrsg.) (2010). *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangmanagement in der Region*, Wiesbaden: VS-Verl.
- Braun, U. (2005). Aus den Augen... AUS mit UK-Förderung? - Zur Notwendigkeit ausführlicher Dokumentation des Kommunikationsstatus beim Wechsel in eine andere Einrichtung. *Unterstützte Kommunikation: Isaac's Zeitung* (1), 10–12.

- Brodisch, P. & Galle-Bammes, M. (2000). Autonomie als zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 350–352). Heidelberg: Edition S.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brooks, D. (2007). The Odyssey Years. *New York Times online* 09.10.2007.
http://www.nytimes.com/2007/10/09/opinion/09brooks.html?_r=1 (18.11.2011)
- Brumlik, M. (1992). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*, Bielefeld: Böllert.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. *Teilhabe*, 50(1), 4–10.
- Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. vom 20. November 1989, am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten*.
http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (9.11.2011).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011a). *Behindern ist heilbar. Wie Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen will*.
http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/NAP-Themenheft-11-2011.pdf?__blob=publicationFile (30.11.2011).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011b). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*.
http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile (30.09.2011).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011c). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011d). *Unterstützte Beschäftigung: Erst platzieren, dann qualifizieren*.
http://www.budget.bmas.de/DE/StdS/Ausb_Arbeit/Berufstaetigkeit/UB/ub_node.html (30.09.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung*. Unter Mitarbeit von Mathilde Niehaus und Thomas Kaul.
http://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf (20.2.2012).
- Bundesministerium für Justiz (2011). *Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz - BGG)*. <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html#BJNR146800002BJNG000100000> (20.11.2011).
- Bundesnichtraucherschutzgesetz - BNichtrSchG (2007). *Gesetz zum Schutz vor den Gefahren des Passivrauchens. vom 20. Juli 2007*. veröffentlicht im Bundesgesetzblatt I Nr. 35 vom 27. Juli 2007, Seite 1595.
http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Tabak/Downloads/Gesetz_zum_Schutz_vor_Gefahren_des_Passivrauchens_070720_Drogenbeauftragte.pdf (3.3.2012).
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) (Hrsg.) (1996). Geistige Behinderung. *Schwerpunktheft Unterstützte Kommunikation*. 35(2)
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) (Hrsg.) (1999a). *Ein Beruf für mich. Berufliche Ausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Konzeptionen für Modellversuche*, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) (Hrsg.) (1999b). *Selbstbestimmt leben - ein heisses Thema für Eltern?! Denkanstöße für einen Dialog zwischen Menschen mit geistiger Behinderung, Eltern und Mitarbeiter(innen) ; ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe*, Marburg: Lebenshilfe-Verl.

- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) (Hrsg.) (2002). *Zwischen Schule und Beruf. Die Abschlussstufe der allgemein bildenden Schulzeit Jugendlicher und junger Erwachsener mit geistiger Behinderung*, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Bundeszentralamt für Steuern und Familienkasse der Bundesagentur für Arbeit (2012). *Merkblatt Kindergeld 2012*. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Merkblatt-Sammlung/MB-Kindergeld.pdf> (8.3.2012).
- Bundschuh, K. (2010). Psychologische Grundlagen und Herausforderungen. In Fischer, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (S. 184–207). Oberhausen: Athena.
- Calmbach, M., Thomas, P.M., Borchard, I. & Flaig, B. (2011). *Wie ticken Jugendliche?: 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Caputo, A. & Graf, E. (2008). Planung einer klinischen Studie: Wie viele Patienten sind notwendig? In Schumacher, M. & Schulgen, G. (Hrsg.), *Methodik klinischer Studien. Methodische Grundlagen der Planung, Durchführung und Auswertung* (S. 171–193). Berlin ;, Heidelberg: Springer.
- Carroll, V. (2000). Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 290–316). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Cloerkes, G. (1982). Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33(8), 561–568.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung*, Berlin: Marhold.
- Cloerkes, G. (1999). Die Rolle von Einstellungen und Verhaltensweisen. In Eisenberger, J., Hahn, M.T., Hall, C., Koepf, A. & Krüger, C. (Hrsg.), *Das Normalisierungsprinzip - vier Jahrzehnte danach. Veränderungsprozesse stationärer Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 249–263). Reutlingen: Diakonie-Verl.
- Cloerkes, G. (2000a). Die Stigma-Identitäts-These. *Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung*(3), 104–111.
- Cloerkes, G. (2000b). Einleitung: Behindertensoziologische Überlegungen zum Forschungsfeld Freizeit und Behinderung. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 3–7). Heidelberg: Edition S.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter - Edition S.
- Daniluk, K. (2011). Elternarbeit in Familien mit Migrationshintergrund. *heilpädagogik.de: Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.*(4), 5–9.
- Dawid-Hapkemeyer, H. (1998a). Die Trainingswohnung als Lernort für selbstbestimmtes Lernen. *Lernen konkret*, 17(1), 6–10.
- Dawid-Hapkemeyer, H. (1998b). Möglichkeiten und Grenzen der Selbstbestimmung. *Lernen konkret*, 17(1), 20–22.
- Der Hessische Kultusminister (1983). *Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Praktisch Bildbare (Sonderschule)*.
- Dieckmann, F. & Giovis, C. (2012). Der demografische Wandel bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Vorausschätzung der Altersentwicklung am Beispiel von Westfalen-Lippe. *Teilhabe*, 51(1), 12–19.
- Doose, S. (1997). Stand der Entwicklung und Zukunft von „Unterstützter Beschäftigung“ in Deutschland. *Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung*, 5(2), 84–88.
- Doose, S. (2011). „I want my dream!“. *Persönliche Zukunftsplanung ; neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit Behinderungen*, Kassel: Mensch Zuerst - Netzwerk People First Deutschland.
- Dörner, K. (1978). Die Rolle des psychisch Kranken in der Gesellschaft. In Thimm, W. (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten. Materialien* (S. 130–143). Neuburgweier: Schindele.

- downtown-Werkstatt für Kultur und Wissenschaft (Hrsg.) (2007). *Ohrenkuss ... da rein, da raus. Themenheft Luxus*. Das Magazin, gemacht von Menschen mit Down-Syndrom., Bonn.
- Driller, E., Karbach, U., Ernstmann, N., Alich, S., Schulz-Nieswandt, F. & Pfaff, H. (2010). Umziehen in ein Heim? Gründe für die Inanspruchnahme von stationären Wohnangeboten der Behindertenhilfe. *Teilhabe*, 49(4), 163–170.
- Dworschak, W. (2008a). Der Lernbereich Wohnen. Konzeptionelle Überlegungen zum Wohntraining als Rahmenmodell für den Lernbereich Wohnen. *Lernen konkret*, 27(1), 21–28.
- Dworschak, W. (2008b). Wohntraining. Eine Unterrichtssequenz zum Lernen imWohnalltag am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Lernen konkret*, 27(1), 29–32.
- Eberwein, H. (1988). *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam*, Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H. (1996). *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen*, Weinheim: Beltz.
- Eckert, A. (2007a). Auszug ohne Abschied. Zur Bedeutung von Ablösungsprozessen im „Zusammenleben mit“ und dem „Sich-Trennen von“ Heranwachsenden mit einer Behinderung. *Behinderte Menschen* (1), 54–64.
- Eckert, A. (2007b). Der FBEBK (Fragebogen zur Bedürfnislage von Eltern behinderter Kinder) – Konstruktion und Erprobung eines Instrumentes zur Erfassung elterlicher Bedürfnisse in Bezug auf personelle und institutionelle Unterstützung. *Heilpädagogische Forschung*, 33(2), 50–63.
- Eckert, A. (2007c). Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. *Behinderte Menschen* (1), 40–53.
- Eckert, A. (2008). Ressourcen und Bedürfnisse im familiären Leben. Ergebnisse einer Befragung der Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung*, 47(2), 137–147.
- Eckert, A. & Sodogé, A. (2004). Kooperation mit Eltern in der Sonderschule – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(10), 453–461.
- Eckert, T. (Hrsg.) (2007d). *Übergänge im Bildungswesen*, Münster [u.a.]: Waxmann.
- Ehlers, C. (2008). Liebe, Sex und Zärtlichkeit. Sexualerziehung im Kontext des neuen Lehrplans der Berufsschulstufe. *Lernen konkret*, 27(1), 17–20.
- Ehlers, K.-H. (2009). Anrede in der Grundschule. Zur jüngeren Entwicklung des Anredeverhaltens in Deutschland. <http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw1/mitarbeiter/ehlers/ehlers2009-anrede-gs.pdf> (8.3.2010).
- Erikson, E.H. (1991). *Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Euringer, M. (2006). Wer vermittelt welche Werte? Zur Debatte über Philosophie-, Ethik- oder Religionsunterricht. In Hügli, C. & Chiesa, C. (Hrsg.), *Philosophie und Bildung - Bildung durch Philosophie. Philosophie et éducation* (S. 91-108). Basel: Schwabe.
- Felkendorff, K. (2003). Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In Cloerkes, G. (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 25–52). Heidelberg: Winter.
- Ferber, C. von (2008). Normalisierung als gesellschaftspolitische Leitidee (1986). In Thimm, W. & Bank-Mikkelsen, N.E. (Hrsg.), *Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts* (S. 187–198). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Field, S. & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 113–119.
- Field, S., Sarver, M. & Shaw, S.F. (2003). Self-Determination. A Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial And Special Education*, 24(6), 339–349.
- Filipp, S.-H. (1995a). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In Philipp, S.-H. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3–52). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995b). *Kritische Lebensereignisse*, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Filipp, S.-H. & Doenges, D. (1983). Entwicklungstests. In Groffmann, K.-J. & Michel, L. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 202–306). Göttingen, Zürich [u.a.]: Verl. für Psychologie C.J. Hogrefe.
- Fischer, E. (1995). *Vorhaben und Unterrichtseinheiten in der Schule für Geistigbehinderte*, Dortmund: Borgmann.
- Fischer, E. (2010). Geistige Behinderung im Kontext der ICF - ein interdisziplinäres, mehrdimensionales Modell? In Fischer, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (S. 385–417). Oberhausen: Athena.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In Voges, W. (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung* (S. 25–49). Opladen: Leske + Budrich.
- Flügel, A. (1995). Peter Lasletts Historische Soziologie des Alters. In Laslett, P. & Flügel, A. (Hrsg.), *Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns* (S. 9–22). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Fornefeld, B. (1994). Für ein friedliches Miteinander oder Die Ausgrenzung beginnt in unseren Köpfen. In Hahn, M., Hofmann, T. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik: Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag* (S. 22–32). Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Fornefeld, B. (1997). Selbstbestimmung von Menschen mit schwersten Behinderungen. Anmerkungen zum Aufbau elementarer Beziehungen. In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 171–178). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Fornefeld, B. (1998). *Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung*. Heidelberg.
- Fornefeld, B. (2004). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, München [u.a.]: Reinhardt.
- Franz, M.J. (2008). Die Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ - ein Förderort für „Grenzgänger“? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(2), 162–178.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule) (1990). *Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte*. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule) (1992). *Lehrplan der Schule für Geistigbehinderte*. Hamburg.
- Frey, H.-P. (1983). *Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen*, Weinheim: Beltz.
- Frey, H.-P. (1987). Die Änderungsdynamik abweichender Identitäten bei Jugendlichen. In Frey, H.-P. & Haußer, K. (Hrsg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer u. soziologischer Forschung* (S. 179–192). Stuttgart: Enke.
- Frey, H.-P. & Haußer, K. (1987a). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In Frey, H.-P. & Haußer, K. (Hrsg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer u. soziologischer Forschung* (S. 3–26). Stuttgart: Enke.
- Frey, H.-P. & Haußer, K. (Hrsg.) (1987b). *Identität. Entwicklungen psychologischer u. soziologischer Forschung*, Stuttgart: Enke.
- Friedrich, J. (2005). *Orientierung im Entscheidungsprozess: Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt*. Dissertation. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg.
- Friske, A. (1996). Frauen mit geistiger Behinderung. Eine Lebenswirklichkeit in Widersprüchen. *Geistige Behinderung*, 35(3), 233–240.
- Fröhlich, A.D. (1998). *Basale Stimulation. Das Konzept*, Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.
- Fröhlich, A.D. (2010). All inclusive. *Lernen konkret*, 29(2), 13–14.

- Frühauf, T. (1994). „Wir entscheiden!“ - Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung. In Hahn, M., Hofmann, T. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik: Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag* (S. 51–63). Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Frühauf, T. (1997a). Förderung von Selbständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 299–311). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Frühauf, T. (Hrsg.) (1997b). *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg*, Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienold, H. (Hrsg.) (1995). *Lexikon zur Soziologie*, Opladen: Westdt. Verl.
- Fuchs, W. (1984). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*, Opladen: Westdt. Verl.
- Galston, W.A. (2008). *The Changing Twenties*. Washington, DC.
http://www.thenationalcampaign.org/resources/pdf/pubs/changing_20s.pdf (7.5.2012).
- Geis, M. (1999). Selbstbestimmung und Autonomie: Gefahren und Grenzen. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.), *Selbstbestimmt leben - ein heisses Thema für Eltern?! Denkanstöße für einen Dialog zwischen Menschen mit geistiger Behinderung, Eltern und Mitarbeiter(innen); ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe* (S. 10–13). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Girtler, R. (1992). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*, Wien: Böhlau.
- Goddar, J. (2009). Zwangsweise in der „Schonraumfalle“. *Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (3), 6–7.
- Goffman, E. (1994). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1997). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München [u.a.]: Piper.
- Griese, H.M. (2000a). Ausblick: Übergangsrituale im Jugendalter - was ist das eigentlich? Einige theoretische Überlegungen und Angebote zur Selbst-Reflexion. In Griese, H.M. (Hrsg.), *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am „runden Tisch“* (S. 247–258). Münster: Lit Verlag.
- Griese, H.M. (Hrsg.) (2000b). *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am „runden Tisch“*, Münster: Lit Verlag.
- Grzeskowiak, U. (1980). Geistige Behinderung als Stigma. *Geistige Behinderung*, 19(2), 209–221.
- Gutenberger, J. (2010). *Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung? Studie zur Theorie und Praxis der Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung im Wohnheim*, Hamburg: Diplomica Verl.
- Haerberlin, U. (1994). Autonomie der wertgeleiteten Geistigbehindertenpädagogik. In Hahn, M., Hofmann, T. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik: Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag* (S. 64–82). Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Haerberlin, U. (2011). Wertorientierung als Erziehungscompetenz? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 80(3), 242–247.
- Hagen, J. (2002). Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. *Geistige Behinderung*, 41(4), 293–306.

- Hähner, U. (2003). Begleiten von Paaren. In Hähner, U., Niehoff, U., Sack, R. & Walther, H. (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung* (S. 207–224). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hähner, U., Niehoff, U., Sack, R. & Walther, H. (Hrsg.) (2003). *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung*, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hahn, M.T. (1981). *Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen*, München: E. Reinhardt.
- Hahn, M.T. (1994). Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung*, 33(2), 81–94.
- Hahn, M.T. (1999). Einführung in das Thema. In Eisenberger, J., Hahn, M.T., Hall, C., Koepp, A. & Krüger, C. (Hrsg.), *Das Normalisierungsprinzip - vier Jahrzehnte danach. Veränderungsprozesse stationärer Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 3–6). Reutlingen: Diakonie-Verl.
- Harnack, M. (1997). Lebenslang fremdbestimmt - (k)eine Zukunftsperspektive für Menschen mit geistiger Behinderung? In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 49–54). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Havighurst, R.J. (1976). *Developmental tasks and education*, New York: Longman.
- Hedderich, I. & Hirsch, T. (1998). Welche Auswirkungen haben Einstellungen auf pädagogisches Handeln? Eine Fragebogenerhebung bei Lehrer(inne)n an Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg. *Geistige Behinderung*, 37(3), 120–131.
- Hendry, L.B. & Kloep, M. (2002). *Lifespan development. Resources, challenges and risks*, London: Thomson Learning.
- Hessisches Kultusministerium (2012). *Rahmenrichtlinien für die Förderschule*. Email vom 22.2.2012.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(3), 330–347.
- Hinz, A., Friess, S. & Töpfer, J. (2012). *Neue Wege zur Inklusion - Zukunftsplanung in Ostholstein. Inhalte - Erfahrungen - Ergebnisse*, Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Hoernig, E.M. (1987). Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In Voges, W. (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 231–259). Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmeyer, M. (2012). *Sorgen im Süden. Süddeutschland ist beliebt, viele Städte werben mit Jobs und ihrem hohen Freizeitwert. Doch was bedeutet ein Umzug für Arbeitnehmer, wenn es an Wohnungssuche, Kinderbetreuung und Schulwechsel geht?*
<http://archiv.sueddeutsche.de/sueddz/download.php> (13.7.2012).
- Hofmann, C., Kunisch, M. & Stadler, B. (1996). „Ich spiel jetzt in Zukunft den Depp“. Geistige Behinderung und Selbstbild. *Geistige Behinderung*, 35(1), 26–41.
- Hohmeier, J. (1996). Frühe Hilfen für ausländische Familien mit behinderten Kindern. Ergebnisse einer Befragung in Frühförderstellen. *Geistige Behinderung*, 35(3), 241–248.
- Hohmeier, J. (2000). Ausländische Kinder und schulische Elternarbeit. Zur Situation in Schule für Lern- und Geistigbehinderte in Nordrhein-Westfalen. *Geistige Behinderung*, 39(3), 239–248.
- Horne, Marcia D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: professional, peer and parent reactions*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Hoyler-Herrmann, A. (2000). Sexualität. Geistig behinderte Erwachsene als Mann und Frau. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 60–83). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.

- Hügli, A. (2006). Die Bedeutsamkeit der Philosophie für das Geschäft der Bildung. In Hügli, A. & Chiesa, C. (Hrsg.), *Philosophie und Bildung - Bildung durch Philosophie. Philosophie et éducation* (S. 13–34). Basel: Schwabe.
- Hügli, A. (2011). *Der Philosoph: Mehr als Good Boys and Good Girls. Erwachsenwerden heißt auf philosophisch Mündigkeit. Im Idealfall wird man nicht nur Mamas Liebling, sondern ein kritischer Mensch. Der Philosoph Anton Hügli erklärt, wie das geht.* <http://binicherwachsen.ems-projekte.de/50.html> (22.09.2011)
- Hugo-Kügelhaus-Schule Leverkusen (2011). „In die Werkstatt für behinderte Menschen möchte ich lieber nicht!“. *Dreizehn Schülerinnen und Schüler der Hugo-Kügelhaus-Schule Leverkusen beschreiten neue Wege der vertieften Berufsorientierung - Ein neuer (?) Weg der Kooperation zwischen Fös GG + Werkstatt für behinderte Menschen.* http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/fileadmin/redaktion/pdf/zukunft/kongress_auftakt/d1_huelser-linberg.pdf (2.11.2011).
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, Weinheim: Juventa-Verl.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2004). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Imdorf, C. (2001). Von der Schulbank in die Berufswelt - Ungleiche schulische und berufliche Integration von in- und ausländischen Jugendlichen auf den Sekundarstufen I und II. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 70(3), 256–267.
- Inclusion Europe (2009a). *Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht; [entwickelt im Rahmen des Projektes Pathways - Wege zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten]*, Brüssel: Inclusion Europe.
- Inclusion Europe (2009b). *Schulungen für Lehrerinnen und Lehrer. Wie man anderen Menschen beibringt, Texte in leichter Sprache zu schreiben; [entwickelt im Rahmen des Projektes Pathways - Wege zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten]*, Brüssel: Inclusion Europe.
- Inclusion Europe (2009c). *Unterricht kann einfach sein. Wie man Angebote für lebenslanges Lernen zugänglich macht; [entwickelt im Rahmen des Projektes Pathways - Wege zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten]*, Brüssel: Inclusion Europe.
- Jacobi, V. (2000). Juristische Aspekte zur Situation von Menschen mit geistiger Behinderung. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 116–124). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Jacobs, K. (1994). Selbstbestimmung und Solidarität verändern und öffnen die Werkstätten für Behinderte. Aspekte zur Realisierung der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. In Hahn, M., Hofmann, T. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik: Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag* (S. 184–199). Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Jacobs, K. (2003). Beruf ist das Rückgrat des Lebens! Berufliche Qualifikation und Integration von Menschen mit (geistiger) Behinderung am Beispiel des Hessischen Modells. In Fischer, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen* (S. 374–395). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Jakobs, H. (1987). Erwachsen-werden, Erwachsen-sein bei geistiger Behinderung. Philosophisch-anthropologische und psychologisch-pädagogische Vorüberlegungen. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Erwachsene mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 18–61). Frankfurt (Main): AFRA-Verl.
- Jakobs, H. (2000). Erwachsen-Werden, Erwachsen-Sein bei geistiger Behinderung. Kritisch-anthropologische und psychologische-pädagogische Vorüberlegungen. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 18–59). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.) (1987). *Lebensräume - Lebensperspektiven. Erwachsene mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland*, 1. Aufl., Frankfurt (Main): AFRA-Verl.

- Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.) (2000). *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung*, 2., völlig neu bearb. Aufl. 1998, 3. Aufl., Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Jakobs, H. & Theunissen, G. (2000). Eine Werkstatt für alle? Pädagogisch-therapeutische Überlegungen zur Arbeit und Beschäftigung schwer geistig und mehrfach behinderter Erwachsener. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 262–288). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Jansen, M. (1998). Schülervertretung: Selbstbestimmung und Mitbestimmung lernen. Erfahrungsbericht über die Schülervertretung in der Abschlussstufe der Montessori-Schule. Osnabrück. *Lernen konkret*, 17(1), 16–18.
- Janvier, A., Farlow, B. & Wilfond, B.S. (2012). The Experience of Families With Children With Trisomy 13 and 18 in Social Networks. *Pediatrics* 2012;130;293; originally published online July 23, 2012. <http://pediatrics.aappublications.org/content/130/2/293.full.html> (18.8.2012).
- Jetter, K. (1986). Wie „alt“ sind sie eigentlich? Bleiben sie lebenslang Kinder? - Grundprobleme der Lebensgestaltung mit heranwachsenden und erwachsenen Schwerbehinderten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 55(2), 130–140.
- Josek, S.-M. (1997). Erwachsenenbildung und Selbstbestimmung. In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 117–125). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Julius, M. (2000). Identität und Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 39(2), 175–194.
- Kaiser, A. & Thimm, W. (1996). Familienentlastende Dienste in Deutschland. Oldenburger Projekt abgeschlossen. *Geistige Behinderung*, 35(3), 254–257.
- Kalk, J. (2003). Zwischen Schule und Beruf. Die Empfehlungen der Lebenshilfe zur Abschlussstufe und ihr Beitrag zur Schulentwicklung an der Schule für Geistigbehinderte. *Lernen konkret*, 22(3), 22–25.
- Kandel, I. (1997). Selbstbestimmt leben in der Familie - aus Sicht eines Fachmanns. Risiko als Chance, aus eigenen Erfahrungen zu lernen. In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 263–265). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2001). Einleitung. In Kluge, S. & Kelle, U. (Hrsg.), *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung* (S. 11–33). Weinheim: Juventa-Verl.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Klauß, T. (1988). Probleme der Loslösung bei geistig Behinderten und ihren Familien. *Geistige Behinderung*, 27(2), 111–120.
- Klauß, T. (1995). Irgendwann kommt die Trennung. Für einen möglichst normalen Lebensweg von Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46(9), 443–450.
- Klauß, T. (1996). Ist Integration leichter geworden? Zur Veränderung von Einstellungen für die Realisierung von Leitideen. *Geistige Behinderung*, 35(1), 56–68.
- Klauß, T. (2008). *Wohnen so normal wie möglich. Ein Wohnprojekt für Menschen mit Autismus (Asperger-Syndrom)*, Heidelberg: Winter.
- Klauß, T. (2010). Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In Fischer, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (S. 92–136). Oberhausen: Athena.
- Klauß, T. (2012). Weshalb gibt es immer mehr Sonderschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? *Teilhabe*, 51(4), 161–168.
- Kleinbach, K. (2009). Wo geht's hin? Im Reutlinger Stadtverkehr. *Teilhabe*, 48(1), 37–43.

- Kleine Schaars, W. & Humbert, R. (2003). *Durch Gleichberechtigung zur Selbstbestimmung. Menschen mit geistiger Behinderung im Alltag unterstützen*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Klemm, K. (2012). *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F84C358F-3F6A6E55/bst/xcms_bst_dms_35784_35785_2.pdf (11.5.2012).
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). Einstellungen von Angehörigen und Betreuern. zum Leben eines erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung in der Familie und im Heim. Vergleich einer Großstadt und einer ländlichen Region. *Geistige Behinderung*, 37(2), 108–119.
- Kluge, S. & Kelle, U. (Hrsg.) (2001). *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung*, Weinheim: Juventa-Verl.
- KMK-Empfehlungen (1979). *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9.2.1979*. Per Email Anhang zugesandt vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst am 14.05.2012.
- KMK-Empfehlungen (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf (12.7.2012).
- KMK-Empfehlungen (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwicklung.pdf (20.10.2011).
- KMK-Empfehlungen (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (11.05.2012).
- Köbsell, S. (1993). Eine Frau ist eine Frau ist eine Frau ... Zur Lebenssituation von Frauen mit Behinderung. In Barwig, G. & Busch, C. (Hrsg.), „Unbeschreiblich weiblich?“. *Frauen unterwegs zu einem selbstbewussten Leben mit Behinderung* (S. 33–40). München: AG-SPAK-Publ.
- Kohli, M. (1981). Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 10(3), 273–293.
- Kohli, M. (1994). Institutionalisation und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 219–244). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohli, M. (2003). *Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn*. Entstaatlichung und soziale Sicherheit. <http://www.eui.eu/Documents/DepartmentsCentres/SPS/Profiles/Kohli/InstitutionalisierterLebenslauf.pdf> (22.9.2011).
- Kohli, M. & Robert, G. (Hrsg.) (1984). *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: Metzler.
- Köhncke, Y. (2009). *Alt und behindert. Wie sich der demografische Wandel auf das Leben von Menschen mit Behinderung auswirkt*. http://www.berlininstitut.org/fileadmin/user_upload/Alt_behindert/Alt_und_behindert_online.pdf (21.9.2011).
- Köpche-Duttler, A. (2010). Die Behindertenrechtskonvention und eine „Schule für alle“. *Lernen konkret*, 29(2), 2–5.
- Kragl, K. (2008). Lebenswegplanung ... am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Lernen konkret*, 27(1), 9–12.
- Krampen, G. & Reichle, B. (2008). Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]* (S. 333–365). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (1978). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Krass, A. (Hrsg.) (2009). *Queer studies in Deutschland. Interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung*, Berlin: trafo.
- Krebs, H. (2000). Gesundheit und Vorsorge. Medizinisch-ärztliche Aufgaben bei Menschen mit geistiger Behinderung. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 84–115). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Kreuzer, M. (2000). Zur Bedeutung und Fachlichkeit der Freizeitarbeit in Wohneinrichtungen. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 151–170). Heidelberg: Edition S.
- Kromrey, H. (1991). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*, Stuttgart: UTB GmbH.
- Küchler, M. (2009). *Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung*, Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Kugel, R.B. & Wolfensberger, W. (Hrsg.) (1974). *Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Heutige Vorstellungen über die Betreuung geistig behinderter Menschen*. Original: Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington 1969, Stuttgart: Thieme.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2011a). *Rahmenrichtlinien Berufsschule Holzbearbeiter/Holzbearbeiterin. RRL als Erprobungsfassung in Kraft ab 01.08.2011 (für 4 Jahre)*. (Zukünftig: Fachpraktiker für Holzverarbeitung/Fachpraktikerin für Holzverarbeitung). Berufsbezogener Lernbereich. http://www.bildung-lsa.de/files/57a7026687af16d1b0786224e9918fc3/rrl11_bs_beh_holz_online.pdf (23.2.2012).
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2011b). *Rahmenrichtlinien Berufsschule. Gartenbaufachwerker/Gartenbaufachwerkerin. RRL als Erprobungsfassung in Kraft ab 01.08.2011 (für 4 Jahre)*. (Zukünftig: Helfer im Gartenbau/Helferin im Gartenbau) Berufsbezogener Lernbereich. http://www.bildung-lsa.de/files/57a7026687af16d1b0786224e9918fc3/rrl11_bs_beh_garten_online.pdf (23.2.2012).
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2011c). *Rahmenrichtlinien Berufsschule. Hauswirtschaftshelfer/Hauswirtschaftshelferin. RRL als Erprobungsfassung in Kraft ab 01.08.2011 (für 4 Jahre)*. (Zukünftig: Fachpraktiker für Hauswirtschaft/ Fachpraktikerin für Hauswirtschaft) Berufsbezogener Lernbereich. http://www.bildung-lsa.de/files/57a7026687af16d1b0786224e9918fc3/rrl11_bs_beh_hausw_online.pdf (23.2.2012).
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2011d). *Rahmenrichtlinien Berufsschule. Metallbearbeiter/Metallbearbeiterin. RRL als Erprobungsfassung in Kraft ab 01.08.2011 (für 4 Jahre)*. (Zukünftig: Fachpraktiker für Metallbau/Fachpraktikerin für Metallbau). Berufsbezogener Lernbereich. http://www.bildung-lsa.de/files/57a7026687af16d1b0786224e9918fc3/rrl11_bs_beh_metall_online.pdf (23.2.2012).
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1980). *Richtlinien. Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)*. Düsseldorf, Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2011). *Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung in Sachsen-Anhalt. Richtlinien. Grundsätze. Handreichungen*. http://www.bildung-lsa.de/files/891343dca716e1e5890cf3aa19ee817d/rga_foerderschule.pdf (23.2.2012).
- Kvas, S. (2008). „Was machst du heute noch so?“. Bedeutung und Möglichkeiten der Vorbereitung auf nachschulische Freizeitperspektiven. *Lernen konkret*, 27(3), 25–29.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*, 2., überarbeitete Aufl., Weinheim: Beltz; Psychologie-Verlags-Union.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*, 5., überarbeitete Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2008). *Gesetz zum Schutz von Nichtraucherinnen und Nichtrauchern in Nordrhein-Westfalen (NiSchG NRW)*. http://www.mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/gesundheit/Nichtraucherschutzgesetz_Juli_2009.pdf (3.3.2012).

- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2011). *Auf dem Weg zum Aktionsplan. Zwischenbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen zum Stand der Vorbereitungen des Aktionsplanes „Eine Gesellschaft für alle - NRW inklusiv“*.
http://www.mags.nrw.de/08_PDF/003/110321_zwischenbericht_nrw_inklusive.pdf (3.1.2012).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2007). *Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren - Handreichung für Berufliche Schulen*.
http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/RBZ_Handreichung__blob=publicationFile.pdf (24.2.2012).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2012). *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*.
http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Foerderzentren/Foerderschwerpunkte/Geistig/Geistig_node.html (20.2.2012)
- Langner, A. (2009). *Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung - Fallrekonstruktionen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laslett, P. & Flügel, A. (Hrsg.) (1995). *Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns*, Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Lazarsfeld, P.F. (1962). Die Panel-Befragung. In König, R. (Hrsg.), *Praktische Sozialforschung. Das Interview* (Band 1) (S. 253–268). Köln.
- Lazarsfeld, P.F. (1975). Eine Episode in der Geschichte der Sozialforschung: Erinnerungen. In Parsons, T., Shils, E., Lazarsfeld, P.F., Hartmann, H. & Parsons-Shils-Lazarsfeld (Hrsg.), *Soziologie - autobiographisch. Drei kritische Berichte zur Entwicklung einer Wissenschaft* (S. 147–225). Stuttgart: Enke [u.a.].
- Lebenshilfe Österreich (2010a). *Lebenshilfe fordert: Weg von der Taschengeldgesellschaft!*
<http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Presse/Presseaussendungen-2010/Lebenshilfe-fordert-Weg-von-der-Taschengeldgesellschaft!> (11.1.2012).
- Lebenshilfe Österreich (2010b). *Wege zur inklusiven Arbeit. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich*.
<http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Presse/Downloads/Dialogpapiere/Dialogpapier-Inklusive-Arbeit> (11.1.2012).
- Lebenshilfe Österreich (2011). *Lebenshilfe: Realer Lohn statt Taschengeld für Menschen mit Beeinträchtigungen. 2.12.2011, Lebenshilfe-Tagung über Wege zum inklusiven Arbeitsplatz in Salzburg*.
<http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Presse/Lebenshilfe-Realer-Lohn-statt-Taschengeld-fuer-Menschen-mit-Beeintraechtigungen> (11.1.2012)
- Lernen konkret (Hrsg.) (2004). *Themenschwerpunkt Sexualpädagogik*.
- Lernen konkret (Hrsg.) (2008). *Themenschwerpunkt Berufsschulstufe. Vorbereitung auf nachschulische Lebenswelten*.
- Lernen konkret (Hrsg.) (2010). *Themenschwerpunkt Inklusion, Integration oder Kooperation? Quo vadis, Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?*
- Lernen konkret (Hrsg.) (2012). *Themenschwerpunkt Altersbegegnungen*.
- Lindenberger, U. & Schaefer, S. (2008). Erwachsenenalter und Alter. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]* (S. 366–409). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, C. (1999). Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Die neue Sonderschule*, 44(3), 209–224.
- Lindmeier, C. (2000). Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 171–184). Heidelberg: Edition S.
- Lindmeier, C. (2008). *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*, Weinheim: Juventa.
- Lindmeier, C. & Oschmann, M. (1999). Kooperation zwischen Schulen für geistig Behinderte und Integrationsfachdiensten. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage zur beruflichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. *Geistige Behinderung*, 38(4), 348–363.

- Lohrmann-O'Rourke, S. & Browder, D.M. (1998). Empirically Based Methods to Assess the Preferences of Individuals With Severe Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 103(2), 146–161.
- Lüschen, A. (1994). *Die kleine wohnortnahe Gesamtschule. Schule für Behinderte und Nichtbehinderte*, Oldenburg: Bis.
- LVR-Integrationsamt (Landschaftsverband Rheinland-Integrationsamt) (o.J.a). *Ganz normal: Mit Handicap im Beruf. Leistungen des Integrationsamtes für Menschen mit Behinderung und ihre Arbeitgeber*.
- LVR-Integrationsamt (Landschaftsverband Rheinland-Integrationsamt) (o.J.b). *aktion5. Förderung behinderter Menschen auf dem Arbeitsmarkt. Ein Arbeitsmarktprogramm der Integrationsämter der Landschaftsverbände Rheinland (LVR) und Westfalen-Lippe (LWL) zur Förderung besonders betroffener schwerbehinderter Menschen*.
- LVR-Integrationsamt (Landschaftsverband Rheinland-Integrationsamt) (2011). *Daten und Fakten zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben. Jahresbericht 2010/2011*. Köln: rewi Druckhaus
- Mahnke, U. (2000). Zwischen Selbstbestimmung und Identität. Psychologische Aspekte der integrativen Förderung bei geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung*, 39(1), 40–48.
- Manske, C. (1990). *Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Markowetz, R. (2000a). Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 9–38). Heidelberg: Edition S.
- Markowetz, R. (2000b). Identitätsentwicklung und Pubertät - über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Jugendlichen mit einer Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 39(2), 136–174.
- Markowetz, R. (2000c). Soziale Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in wohnortnahe Vereine. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 81–105). Heidelberg: Edition S.
- Markowetz, R. (2010). Geistige Behinderung aus soziologischer Perspektive. In Fischer, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (S. 238–291). Oberhausen: Athena.
- Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.) (2000a). *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis*, Heidelberg: Edition S.
- Markowetz, R. & Cloerkes, G. (2000b). Vorwort. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (o.S.). Heidelberg: Edition S.
- Matikka, L.M. & Vesala, H.T. (1997). Acquiescence in Quality-of-Life Interviews With Adults Who Have Mental Retardation. *Mental Retardation*, 35(2), 75–82.
- Mattke, U. (2012). Sexuelle Gewalt in (heil-)pädagogischen Beziehungen. Analysen, Forschungsergebnisse, Prävention. *Teilhabe*, 51(3), 109–115.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11., aktualisierte und überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Mead, G.H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft. aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris, Konstanz: Suhrkamp.
- Meuth, G. (1998). *Beratungskonzept zur beruflichen Integration. Zur Unterstützung der Lebensbewältigung und der beruflichen Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Frauen und Männern mit geistiger Behinderung. Abschließender Forschungsbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Reutlingen.
- Meyer, H. (1994). *Unterrichtsmethoden*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Meyer-Jungclaussen, V. (1985). *Geistige Behinderung und Erwachsenenbildung. Aspekte zur Theorie u. Praxis*, Berlin: Marhold.
- Middeke, H. (1998a). Ich-Erfahrung: Zur Konzeption der Abschlussstufe. *Lernen konkret*, 17(1), 4–6.

- Middeke, H. (1998b). Linie 3 - Förderung der Mobilität ein Beitrag zu mehr Selbstbestimmung. *Lernen konkret*, 17(1), 18–20.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2001). *Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung*. http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/Veroeffentlichungen/Lehrplaene_Richtlinien/Lehrplan_Richtlinien_Schule_mit_der_Foerderschwerpunkt_ganzheitliche_Entwicklung.pdf (21.2.2012).
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (2004). *Lehrplan Schule für Geistigbehinderte. Gesamtausgabe*. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/SFGLehrplan.pdf (21.2.2012).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997a). *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Biologie*. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=18> (27.2.2012).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997b). *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Grundlagen*. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=17> (27.2.2012).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997c). *Lehrplan Primarstufe. Grundlagen*. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=1> (24.2.2012).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2002a). *Lehrplan für die Sekundarstufe II. Grundlagen*. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=51> (27.2.2012).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2002b). *Lehrplan Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen. Sonderpädagogische Förderung*. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=98> (24.2.2012).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2012). *Anfrage Rahmenrichtlinien/Lehrpläne*. Email vom 27.02.2012.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009). *Bildungsplan 2009. Schule für Geistigbehinderte*. http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/schule_fuer_geistigbehinderte/gprojekt/BP_SchuleGeistigbehinderte.pdf (23.2.2012).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Informationen für Eltern von Kindern mit Behinderungen*. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/Beratung/Behinderung/Brosch__re_MSW_Sonderp__dagogik.pdf (25.2.2012).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. April 2011 (GV. NRW. S. 205)*. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> (1.4.2012).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Ihre Anfrage an das MSW zu den Richtlinien für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vom 18.1.2012*. Brief vom 31.1.2012, Düsseldorf.
- Mittler, P. (1995). Zusammenarbeit von Fachleuten und Familien als Fundament für Selbstbestimmung. *Geistige Behinderung*, 34(1), 5–18.
- Möller, U. & Sander, U. (2000). Übergangsrituale zwischen Tradition und Moderne. In Griese, H.M. (Hrsg.), *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am „runden Tisch“* (S. 105–118). Münster: Lit Verlag.

- Montada, L. (1995). Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie? In Filipp, S.-H. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 272–292). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]* (S. 3–48). Weinheim: Beltz.
- Montessori-Schule Osnabrück (2010). *Konzept der Sekundarstufe II der Montessori-Schule Osnabrück*. <http://www.montessori-schule-osnabrueck.de/> (19.8.2012).
- Mühl, H. (1994a). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*, Stuttgart ;, Berlin ;, Köln: Kohlhammer.
- Mühl, H. (1994b). Selbstbestimmung in der Erziehung bei geistiger Behinderung. In Hahn, M., Hofmann, T. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik: Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag* (S. 93–99). Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Mühl, H. (1995). Hat die Schule für Geistigbehinderte noch eine Zukunft? *Lernen konkret*, 14(3), 25–30.
- Mühl, H. (1997a). Erziehung zur Selbstbestimmung durch handlungsbezogenen Unterricht. In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 312–316). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Mühl, H. (1997b). Geistige Behinderung. In Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), *Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Ausgabe 1997* (S. 182–196). Hochheim am Main.
- Mühl, H. (2010). Entwicklung und Standort der Geistigbehindertenpädagogik innerhalb der (Sonder-)Pädagogik. In Fischer, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (S. 45–68). Oberhausen: Athena.
- Mühl, H., Neukäter, H. & Schulz, K. (1996). *Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch aus pädagogischer Sicht*, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Müller-Erichsen, M. (1997). Selbstbestimmt leben in der Familie - aus Sicht einer Mutter. Kann ich es zulassen, dass mein Sohn sein Leben 'selbst bestimmt'? In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 261–262). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Müller-Erichsen, M. (1999). Romeo und Julia - Partnerschaft geistig behinderter Menschen. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.), *Selbstbestimmt leben - ein heisses Thema für Eltern?! Denkanstöße für einen Dialog zwischen Menschen mit geistiger Behinderung, Eltern und Mitarbeiter(innen) ; ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe* (S. 40–43). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Müller-Erichsen, M. & Tillmann, V. (2008). „MogLi macht's möglich“ Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung lernen selbstständig mit dem Bus zur Schule zu fahren. *Lernen konkret*, 27(3), 30–32.
- Müller-Hohagen, J. (1994). Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Lebensqualität: Selbstständigkeit des geistig behinderten Erwachsenen in der Spannung von persönlicher Fähigkeit und Verwirklichung. *Geistige Behinderung*, 33(3), 171–185.
- Murphy, A. & Goetze, H. (1993). „Full Inclusion“ - Vollintegration in den Vereinigten Staaten. *Sonderpädagogik*, 23(4), 232–233.
- Neeb, D. (2003). Produktgestaltung und individuelle Förderung. Zur Bedeutung von gutem Design. *Lernen konkret*, 22(3), 2–5.
- Nehnevajsa, J. (1973). Analyse von Panel-Befragungen. In König, R. (Hrsg.), *Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Teil 1* (S. 191–227). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Neubert, D., Billich, P. & Cloerkes, G. (1991). Stigmatisierung und Identität. Zur Rezeption und Weiterführung des Stigma-Ansatzes in der Behindertenforschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42(10), 673–688.

- Neumann, J. (1999). Von der Variabilität eines Begriffs - 40 Jahre Normalisierungsprinzip. In Eisenberger, J., Hahn, M.T., Hall, C., Koepf, A. & Krüger, C. (Hrsg.), *Das Normalisierungsprinzip - vier Jahrzehnte danach. Veränderungsprozesse stationärer Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 9–36). Reutlingen: Diakonie-Verl.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1985). *Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte*. Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (1994). *Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Abschlußstufe.*, Hannover: Scherrer; Schroedel Schulbuchverl.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012). *Rahmenrichtlinien Abschlusstufe für die Förderschule geistige Entwicklung*. Email vom 21.2.2103.
- Niehoff, U. (1994). Wege zur Selbstbestimmung. *Geistige Behinderung*, 33(3), 186–201.
- Niehoff, U. (2003). Einführende Überlegungen zum Handeln der Begleiter. In Hähner, U., Niehoff, U., Sack, R. & Walther, H. (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung* (S. 171–175). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In Wolfensberger, W. (Hrsg.), *Normalization. The principle of normalization in human services*. (S. 176–193). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1974). Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In Kugel, R.B. & Wolfensberger, W. (Hrsg.), *Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Heutige Vorstellungen über die Betreuung geistig behinderter Menschen*. Original: Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington 1969 (S. 33–46). Stuttgart: Thieme.
- Nirje, B. (1994). Zur Geschichte des Normalisierungsprinzips. In Fischer, U., Hahn, M.T., Klingmüller, B. & Seifert, M. (Hrsg.), *WISTA Experten-Hearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung* (S. 141–174). Reutlingen: Diakonie-Verl.
- Ochel, F. (1997). Fünf Thesen zum selbstbestimmen Leben. In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 86–89). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Oepen, M. (1992). Erwachsenenalter. In Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete* (S. 183). Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Edition Marhold.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]* (S. 271–332). Weinheim: Beltz.
- Ohland, A. & Niemzig, R. (2002). Traumziel Vater-Mutter-Kind. Geistig Behinderte lieben ihre Kinder wie andere Menschen auch. Aber reicht Liebe aus, um eine gute Mutter oder ein guter Vater zu sein? Und wer soll entscheiden, was richtig und wichtig ist fürs Kind? *chrison, das evangelische Magazin*, (4), 32–38.
- Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In Filipp, S.-H. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 123–138). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Ortland, B. (2004). „Sex - (k)ein Thema für Schwerstbehinderte?“ Anregungen zur Sexualerziehung bei Menschen mit schwerster Behinderung. *Lernen konkret*, 23(2), 6–8.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (2003). *Neue Ansätze der Werkstufenarbeit in der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung*, Bad Kreuznach.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (2004a). *Neue Ansätze der Werkstufenarbeit in der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung. Beiträge für einen projektorientierten Unterricht*, Bad Kreuznach.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (2004b). *Neue Ansätze in der Werkstufenarbeit in der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung. Schwerpunkt Schülerfirma: Drei Bausteine für die Aktivitätsbereiche „Arbeit und Beruf“ sowie „Haushalt“*, Bad Kreuznach.

- Perske, R. (1972). The Dignity of Risk. In Wolfensberger, W. (Hrsg.), *Normalization. The principle of normalization in human services*. (S. 194–200). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Pfeffer, W. (1986). Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten. *Geistige Behinderung*, 25(2), 94–104.
- Pflüger, L. (1992). Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. In Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete* (S. 184). Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Edition Marhold.
- Piaget, J. (1975). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Autorisierte Übersetzung nach der dritten Auflage mit einer Einführung von Hans Aebli*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pixa-Kettner, U., Bargfrede, S. & Blanken, I. (1995). Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchung. *Geistige Behinderung*, 33(3), 186–200.
- Pohl, R. (1982). Praxis der Freizeiterziehung geistig Behinderter. In Kerkhoff, W. & Blaschke, S. (Hrsg.), *Freizeit Chancen und Freizeitlernen für behinderte Kinder und Jugendliche* (S. 51–66). Berlin: Marhold.
- 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. Erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.* http://www.gew.de/Binaries/Binary42647/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf (30.9.2011).
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., Schiefele, U. & (PISA-Konsortium Deutschland) (2005). *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung*. PISA-Koordinierungsstelle, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Rauh, H. (1975). Entwicklung des Denkens. In Weinert, F.E. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 213–249). Ravensburg: Fischer Taschenbuch.
- Rittmeyer, C. (2001). Zur Bedeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. *Sonderpädagogik; Vierteljahrszeitschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*, 31(3), 141–150.
- Rock, K. (1996). Selbstbestimmung als Herausforderung an die Professionellen. *Geistige Behinderung*, 35(3), 223–232.
- Rothgang, G.-W. (2009). *Entwicklungspsychologie*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rötzer, F. (2011). Vom hinausgezögerten Erwachsensein. *heise online Telepolis*. <http://www.heise.de/tp/artikel/26/26408/1.html> (11.10.2011).
- Ruppert, S. (2006). Alter im Recht. *Rg Rechtsgeschichte, Zeitschrift des Max-Planck-Instituts für Rechtsgeschichte online unter* http://data.rg.mpg.de/rechtsgeschichte/rg09_recherche_ruppert.pdf (Band 9), 138–147 (10.10.2011).
- Ruppert, S. (2010): Recht macht alt – Zur Strukturierung des menschlichen Lebenslaufs seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. *Max-Planck-Institut für europäische Rechtsgeschichte*. <http://www.rg.mpg.de/de/forschung/ruppert-rechtmachtalt/> (10.10.2011)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1998). *Lehrplan Schule für geistig Behinderte*. http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_schule_fuer_geistig_behinderte_1998.pdf (23.2.2012).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004). *Lehrplan Berufsvorbereitungsjahr. Berufsbezogener Bereich*. http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_bvj_berufsbezogener_bereich.pdf (23.2.2012).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2012). *Berufsbildende Förderschulen, Mitteilung per E-Mail-Formular*. Email vom 27.02.2012.
- Schabmann, A. & Klicpera, C. (1997). Welche Berufe üben Menschen mit geistiger Behinderung am offenen Arbeitsmarkt aus? Erfahrungen von Experten und Betroffenen in Österreich. *Geistige Behinderung*, 36(1), 5–12.

- Schabmann, A. & Klicpera, C. (2005). Erleben von Berufstätigkeit. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-98-erleben.html>.
- Schädler, J.B. (1991). Familienentlastende Dienste: ein Beitrag zur Lebensqualität. *zusammen: behinderte und nichtbehinderte Menschen* (4), 19–20.
- Schäfer, H. (2009). Lesen und Schreiben im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Teilhabe*, 48(4), 196–201.
- Schartmann, D. (1999). *Persönlichkeitsfördernde Arbeitsgestaltung mit geistig behinderten Menschen*, Münster: Lit.
- Schatz, G. (2000). Geistig behinderte Erwachsene und ihre Herkunftsfamilien. Ein Beitrag zur Verdeutlichung der Notwendigkeit und des Stellenwertes emanzipatorischer Familienarbeit. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 126–149). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Schelp, S. (2012). Wie alle anderen. Sexualität und geistige Behinderung. *MENSCHEN. das magazin.*(4), 52–57.
- Schelsky, H. (1975). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Frankfurt am Main: Ullstein.
- Schildmann, U. (1993). Wissenschaftliche Arbeiten zur Lebenssituation behinderter Frauen - Eine Literaturanalyse. In Barwig, G. & Busch, C. (Hrsg.), „Unbeschreiblich weiblich?“. *Frauen unterwegs zu einem selbstbewussten Leben mit Behinderung* (S. 47–55). München: AG-SPAK-Publ.
- Schlömerkemper, J. (1989). Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. *Die Deutsche Schule*, 81, 316–329.
- Schmidt-Thimme, D. (1990). Freizeit im Elternhaus. In Zielniok, W.J. & Schmidt-Thimme, D. (Hrsg.), *Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung. Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt* (S. 33–39). Heidelberg: HVA, Edition Schindele.
- Schneider, M. (2000). Normalisierung durch Arbeitsintegration: Eine Utopie? Zur Beschäftigung von Menschen mit geistigen Behinderungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 192–228). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.) (2004). *Inklusive Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München: Oldenbourg.
- Schön, E. (1993). *Frauen und Männer mit (geistiger) Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Ein Forschungsbericht. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellprojekt Beschäftigungsinitiative / Berufsbegleitender Dienst*. Reutlingen: Evangelische Fachhochschule für Sozialwesen.
- Schön, E. (2000). Betriebliche Integrationsversuche von Frauen mit geistiger Behinderung. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 229–261). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Schuchardt, E. (1990). Soziale Integration behinderter Menschen durch Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung. In Zielniok, W.J. & Schmidt-Thimme, D. (Hrsg.), *Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung. Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt* (S. 64–79). Heidelberg: HVA, Edition Schindele.
- Schüller, S. (2003). Der Übergang aus Werkstätten für behinderte Menschen in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Prozesse - Projekte - Perspektiven. *Erwachsenenbildung und Behinderung* (1), 8–25.
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2011). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF). Vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2011.* http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf (30.6.2012).
- Schultz, A.-K. (2011). *Ablösung vom Elternhaus. Der Übergang von Menschen mit geistiger Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern; eine qualitative Studie*, Marburg: Lebenshilfe-Verl.

- Schumann, M. (2009). Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! - Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! *Zeitschrift für Inklusion-online.net* (2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/35/42> (10.11.2012).
- Schuppener, S. (2005). Selbstkonzepte von Menschen mit geistiger Behinderung - Empirische Befunde und Implikationen für Praxis, Theorie und Forschung. *Heilpädagogische Forschung*, 31(4), 166–179.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews*, Bielefeld: Universität Bielefeld, Fak. für Soziologie, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1.
- Seifert, M. (1994). Autonomie als Prüfstein für Lebensqualität von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Wohneinrichtungen. In Hahn, M., Hofmann, T. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik: Festschrift für Martin Th. Hahn zum 60. Geburtstag* (S. 223–252). Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Seifert, M. (1997). *Wohnalltag von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Eine Studie zur Lebensqualität*, Reutlingen: Diakonie-Verl.
- Seifert, M. (2001). Zur Rolle der Familie im Kontext von Autonomie und Abhängigkeit geistig behinderter Menschen. *Geistige Behinderung*, 40(3), 247–261.
- Seifert, M. (2002). *Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis*, Reutlingen: Diakonie-Verl.
- Seifert, M. (2004). Wenn Anforderungen zur Überforderung werden. Ablösung vom Elternhaus - im Interesse des behinderten Kindes. *Geistige Behinderung*, 43(4), 312–321.
- Seifert, M. & Steffens, B. (2009). Das Gemeinwesen mitdenken. Die Inklusionsdebatte an der Schnittstelle zwischen Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. *Teilhabe*, 48(1), 11–17.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002). *Bericht „Zuwanderung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006)*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf (9.2.2011).
- Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2002). *Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II*. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/02-08-01_Sonderp%E4dagogik.pdf (28.2.2012).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2012). *Rahmenrichtlinien für die abschließende Stufe der Förderschule geistige Entwicklung*. Email vom 24.2.2012, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2011). *Rahmenlehrplan Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis 10 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“*. http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulorganisation/lehrplaene/rlp_geistige_entwicklung.pdf? (21.2.2012).
- Shapiro, E.S. & Lentz, F.E. (1991). Vocational-Technical Programs: Follow-up of Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children: official journal of the Council for Exceptional Children*, 58(1), 47–59.
- Sigelman, C.K., Budd, E.C., Spanhel, C.L. & Schoenrock, C.J. (1981). When in Doubt, Say Yes: Acquiescence in Interviews with Mentally Retarded Persons. *Mental Retardation*, 19(1), 53–58.
- Sommerkorn, I.N. (1997). Soziologie der Bildung und Erziehung. In Korte, H. & Schäfers, B. (Hrsg.), *Einführung in Praxisfelder der Soziologie* (S. 29–55). Opladen: Leske + Budrich.
- Speck, O. (1982a). Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung - eine Grundlegung. In Speck, O. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen, Entwürfe, Berichte* (S. 11–42). München: Reinhardt.
- Speck, O. (Hrsg.) (1982b). *Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen, Entwürfe, Berichte*, München: Reinhardt.
- Speck, O. (1999). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch; mit 5 Tabellen*, München, Basel: E. Reinhardt.

- Spiess, I. & Struve, K. (2001). Was kommt nach der Werkstatt? Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungen behinderter Personen, die aus Werkstätten für Behinderte in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind, um auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu werden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52(2), 69–79.
- Staatliche Koordinierungsstelle nach Art. 33 der UN-Behindertenrechtskonvention (2011). *Pressemitteilung: Inklusionsbeirat kritisiert Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur inklusiven Bildung*.
http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/IntBereich/Beirat/20111201_PM_KMK.pdf?__blob=publicationFile (11.5.2012).
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1982). *Lehrplan + Materialien. für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte (Unter-, Mittel- und Oberstufe) mit Abdruck der Allgemeinen Richtlinien*. München.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1990). *Die Werkstufe. Konzept und Materialien*, München: Alfred Hintermaier.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1993). *Schritte ins Leben. Handreichung für Erziehung, Unterricht und Förderung schwer geistigbehinderter Schüler in handlungsorientierten und fachorientierten Lernbereichen*, München: Alfred Hintermaier.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). *Perspektiven der Werkstufe. Auswertung einer Datenerhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, München <http://www.isb.bayern.de/download/1039/auswertung-text-alles.pdf> (12.05.2012)
- Staatsministerium für Kultus und Sport, Sachsen. (2012) *Sächsisches Bildungssystem*. <http://www.sachsenmacht-schule.de/schule/3402.htm> (27.02.2012).
- Stadler, H. (1976). *Zum pädagogischen Selbstverständnis von Sonderschullehrern*, Rheinstetten: Schindele.
- Statistisches Bundesamt (2011a). *Berufe von Frauen und Männern. Weiter in getrennten Welten?* <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Arbeitsmarkt/content75/BerufeMaennerFrauen.psm1> (3.2.2012).
- Statistisches Bundesamt (2011b). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen in Deutschland - Fachserie 1 Reihe 4.1.2 - 2010*. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BerufArbeitsbedingungErwerbstaetigen2010412107004,property=file.pdf> (3.2.2012).
- Stauber, B. & Walther, A. (2004). Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In Schumacher, E. (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (S. 47–67). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Staudinger, U.M. & Schindler, I. (2008). Produktives Leben im Alter: Aufgaben, Funktionen und Kompetenzen. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]* (S. 927–955). Weinheim: Beltz.
- Stöppler, R. (2000). Verkehrserziehung an Schulen für Geistigbehinderte (Sonderschulen). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(5), 199–203.
- Stöppler, R. (2004a). „Ein Freund, ein guter Freund“ Freundschaft, Partnerschaft und Liebe. *Lernen konkret*, 23(2), 14–15.
- Stöppler, R. (2004b). „Let's talk about sex ...“. Zur Theorie und Praxis der Sexualerziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. *Lernen konkret*, 23(2), 2–5.
- Stöppler, R. (2004c). „Typisch Frau, typisch Mann ...?“ Zum Thema Geschlechterrollen in der Sexualerziehung. *Lernen konkret*, 23(2), 21–22.
- Suess-Hoyningen, U. (1992). Mündigkeit. In Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete* (S. 441). Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Edition Marhold.

- Szczepanski, J. (1967). Die biographische Methode. In König, R. (Hrsg.), *Handbuch der Empirischen Sozialforschung* (Band 1) (S. 551–569). Stuttgart: Enke [u.a.].
- Theunissen, G. (1987). *Der Schule entwachsen - Wege zur Rehabilitation Geistigbehinderter im Erwachsenenalter. Mit Erfahrungen aus dem benachbarten Ausland und unter besonderer Berücksichtigung des Personenkreises der Schwerstgeistig- und Mehrfachbehinderten*, Frankfurt (Main): Fischer.
- Theunissen, G. (1995). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2000). Lebensbereich Freizeit - ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 137–149). Heidelberg: Edition S.
- Theunissen, G. (2002). Empowerment und Qualitätsentwicklung – Impulse für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 41(3), 232–246.
- Theunissen, G. & König, A. (2000). Erwachsenenbildung bei schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung - Anregungen zur Arbeit im ästhetischen Bereich. In Jakobs, H., König, A. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (S. 317–331). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Theunissen, G. & Plaute, W. (1999). Endstation oder Chance? Zum Problem von Schülern „im Grenzbe- reich“ zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung - dargestellt am Beispiel der Situation in Sachsen-Anhalt. *Die neue Sonderschule*, 44(4), 254–268
- Theunissen, G. & Plaute, W. (2002). *Handbuch Empowerment und Heilpädagogik*, Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Thimm, W. (1978a). Sehschädigungen als Ursache für die divergente Strukturierung sozialer Situationen. In Thimm, W. (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten. Materialien* (S. 246–260). Neuburgweier: Schindele.
- Thimm, W. (Hrsg.) (1978b). *Soziologie der Behinderten. Materialien*, Neuburgweier: Schindele.
- Thimm, W. (1979). Die pädagogische Förderung Behinderten im Aufgabenfeld praxisorientierter Wissen- schaften: Aufgabenfeld Soziologie am Beispiel Stigma-Management. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30(11), 704–711.
- Thimm, W. (1981). Die Rehabilitation Sinnesgeschädigter - was wissen Sonderpädagogen vom Leben ihrer erwachsen gewordenen Klienten? *Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen: der Blindenfreund* (101), 61–69.
- Thimm, W. (1990). *Das Normalisierungsprinzip - Eine Einführung*, Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Le- benshilfe für Geistig Behinderte e.V.
- Thimm, W. (1997). Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. oder: Es muss ja immer wieder einmal etwas Neues sein ... *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48(6), 222–232.
- Thimm, W. (Hrsg.) (2006). *Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Be- hinderten*, Heidelberg: Winter.
- Thimm, W. (2008a). Einleitung. In Thimm, W. & Bank-Mikkelsen, N.E. (Hrsg.), *Das Normalisierungsprin- zip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts* (S. 8–11). Marburg: Lebenshilfe- Verl.
- Thimm, W. (2008b). Tendenzen gemeinwesenorientierter Hilfen. Gesellschaftliche Ausrichtung und fachli- che Konsequenzen (2005). In Thimm, W. & Bank-Mikkelsen, N.E. (Hrsg.), *Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts* (S. 219–236). Marburg: Lebenshilfe- Verl.
- Thimm, W. & Bank-Mikkelsen, N.E. (Hrsg.) (2008). *Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Ge- schichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*, Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Thümmel, I. (2001). Mädchen in Sonderschulen. Studie zu den Lern- und Lebensbedingungen von Mädchen, die eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen, aus der Sicht der Schülerinnen. *Die neue Sonderschule*, 46(6), 445–450.

- Thüringer Kultusministerium (1998a). *Vorläufiger Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte. Ethik* (24.2.2012).
- Thüringer Kultusministerium (1998b). *Vorläufiger Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte. Gesamtunterricht in der Werkstufe* (24.2.2012).
- Thüringer Kultusministerium (1998c). *Vorläufiger Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte. Leben und Lernen in der Förderschule für Schüler mit geistiger Behinderung - Pädagogische Grundlage zu den Fachlehrplänen* - (24.2.2012).
- Thüringer Kultusministerium (1998d). *Vorläufiger Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte. Sport* (24.2.2012).
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Treibel, A. (1995). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*, Opladen: Leske + Budrich.
- Universität Bielefeld (Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften und Interdisziplinäres Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung, IFF) (2012). „*Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland*“. Eine repräsentative Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) - Kurzfassung der Ergebnisse für Tagungsmappe -. http://www.uni-bielefeld.de/IFF/for/zentrale_ergebnisse_kurzfassung.pdf (10.5.2012).
- Uphoff, G., Kauz, O.K. & Schellong, Y. (2010). Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden - Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/43/50> (8.11.2012).
- Urban, W. (2010). Selbstbestimmte Wohnformen für alle Menschen mit (geistiger) Behinderung. *Teilhabe*, 49(1), 26–32.
- van Kan, P. & Doose, S. (1999). *Zukunftsweisend. Peer Counseling & Persönliche Zukunftsplanung*, Kassel: bifos e.V.
- Voges, W. (Hrsg.) (1987). *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Wacker, E. (1999). Liebe im Heim? Möglichkeiten und Grenzen von Partnerbeziehungen in einer organisierten Umwelt. *Geistige Behinderung*, 38(3), 238–250.
- Wacker, E. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung im Alter - noch Zukunftsmusik für die Behindertenhilfe und ihre Fachkräfte? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 80(3), 235–241.
- Wacker, E., Bosse, I., Dittrich, T., Niehoff, U., u.a. (Hrsg.) (2005). *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein!*, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Wacker, E., Wetzler, R., Metzler, H. & Hornung, C. (1998). *Leben im Heim. Angebotsstrukturen und Chancen selbständiger Lebensführung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. Bericht zu einer bundesweiten Untersuchung im Forschungsprojekt „Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung in Einrichtungen“*. In Auftrag gegeben durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Hrsg. durch das Bundesministerium für Gesundheit, Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Waldschmidt, A. (2003a). Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In Cloerkes, G. (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 83–101). Heidelberg: Winter.
- Waldschmidt, A. (2003b). Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma - Perspektiven der Disability Studies. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(8), 13–20.
- Waldschmidt, A. (2012). *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Walter, J. (1997). Sexualität und geistige Behinderung. In Frühauf, T. (Hrsg.), *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (S. 236–247). Marburg: Lebenshilfe-Verl.

- Wehmeyer, M.L. (1992). Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302–314.
- Wehmeyer, M.L. & Schwartz, M. (1998). The Relationship Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3–12.
- Weiß, H. (2000). Selbstbestimmung und Empowerment - Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. *Behindertenpädagogik*, 39(3), 245–260.
- Wendeler, J. (1992). Geistige Behinderung. Normalisierung und soziale Abhängigkeit. Heidelberg: Ed. Schindele
- Wendeler, J. & Godde, H. (1989). Geistige Behinderung: Ein Begriff und seine Bedeutung für die Betroffenen. *Geistige Behinderung*, 27(4), 306–317.
- Wendt, S. (2000). Wege zum allgemeinen Arbeitsmarkt. Gesetzliche Neuregelung von Fachdiensten für die berufliche Integration. *Geistige Behinderung*, 39(3), 259–267.
- WHO (World Health Organisation) (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*. Genf.
- WHO (World Health Organisation) (2011). *10 facts on adolescent health*. http://www.who.int/features/factfiles/adolescent_health/en/index.html (9.10.2011).
- WHO & DIMDI (World Health Organisation & Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen) (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf?action=Ich akzeptiere](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf?action=Ich%20akzeptiere) (8.5.2012).
- Wieland, H. (1996). Lebenslauf und Behinderung - Aspekte des demographisch-gesellschaftlichen Umbruchs und seine Bedeutung für die soziale Integration. In Beck, I., Düe, W. & Wieland, H. (Hrsg.), *Normalisierung: Behindertenpädagogische und sozialpolitische Perspektiven eines Reformkonzeptes* (S. 257–268). Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele.
- Wilken, U. (1998). Der pädagogische Stellenwert von Schulreisen und Klassenfahrten. Der Schullandheimaufenthalt als Chance zur Entwicklung wechselseitiger Integrationskompetenz von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(6), 259–265.
- Wilken, U. (2000). Urlaub, Reisen und Tourismus für behinderte Menschen. In Markowetz, R. & Cloerkes, G. (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 185–194). Heidelberg: Edition S.
- Wimmer, M. (2000). Die Werkstufe an der Schule zur individuellen Lebensbewältigung - eine Zwischenbilanz. *Behindertenpädagogik in Bayern*, 43(3), 179–181.
- Wocken, H. (1983). Untersuchungen zur sozialen Distanz zwischen Hauptschülern und Sonderschülern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 52(4), 467–490.
- Wocken, H. (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 23(07. Juni), 25–31.
- Wocken, H. (2011). Unwörter in der Sonderpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 80(3), 186–191.
- Wohlhüter, H. (1983). Vom Erwachsenwerden des geistig behinderten Menschen. *Orientierung: Fachzeitschrift der Behindertenhilfe*(4), 367–374.
- Wolfensberger, W. (Hrsg.) (1972). *Normalization. The principle of normalization in human services.*, Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wosnitza, M. & Jäger, R.S. (Hrsg.) (1999). *Daten erfassen, auswerten und präsentieren - aber wie?*, Landau: Verl. Empir. Pädagogik.
- Zapf, W. (1984). Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In Glatzer, W. & Zapf, W. (Hrsg.), *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*. (S. 13–42). Frankfurt: Campus Verlag.

- Zentrum Bayern Familie und Soziales im Auftrag des StMAS und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) im Auftrag des StMUK (2010). *Leitfaden Übergang Förderschule - Beruf. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. http://www.uebfsb.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de/fileadmin/EXT00190/Dateien/Leitfaden_Foerderschule_Beruf_30-07-2010.pdf (23.02.2012).
- Zielniok, W.J. (1990). Freizeit- und Bildungswerk für Behinderte. In Zielniok, W.J. & Schmidt-Thimme, D. (Hrsg.), *Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung. Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt* (S. 80–96). Heidelberg: HVA, Edition Schindele.
- Zielniok, W.J. & Schmidt-Thimme, D. (Hrsg.) (1990). *Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung. Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt*, Heidelberg: HVA, Edition Schindele.

ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift selbständig verfasst, deren Inhalt nicht schon für eine Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet habe und dass die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben sind.

Ich erkläre, dass ich die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt habe.

Bonn, den 5. Mai 2013

Sybille Prochnow Penedo