

# Bericht aus der Arbeit des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE)



---

Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste  
der Universität Siegen

– Geschäftsstelle –

Hölderlinstraße 3, 57068 Siegen

☎ 0271 / 740-2228 📠 0271 / 740-12228

✉ sekretariat@zpe.uni-siegen.de 🌐 [www.zpe.uni-siegen.de](http://www.zpe.uni-siegen.de)

**Mai 2018**

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>- 4 -</b>
<b>2</b>	<b>Projekte</b> .....	<b>- 7 -</b>
<b>3</b>	<b>Workshops, Fachtagungen und Konferenzen</b> .....	<b>- 18 -</b>
<b>4</b>	<b>Publikationen</b> .....	<b>- 20 -</b>
<b>5</b>	<b>Texte aus ZPE-Arbeitsbereichen</b> .....	<b>- 26 -</b>
<b>5.1</b>	<b>Arbeitsbereich ‚Teilhabe und Inklusion‘</b> .....	<b>- 26 -</b>
5.1.1	Teilhabeplanung im Landkreis Waldeck-Frankenberg – Sozialraumerkundungen als Partizipationsangebot für Menschen mit Behinderung auf kommunaler Ebene Lena Bertelmann und Lisa Jacobi .....	- 26 -
5.1.2	Gemeinsam(e) Perspektiven entwickeln? (Wie) kann die Entwicklung flexibler und inklusionsorientierter Unterstützungsdienste von Kommunen unterstützt werden? Matthias Kempf .....	- 30 -
5.1.3	Ethnomethodologische Dokumenten- und Kategorienanalyse Daniela Molnar .....	- 38 -
5.1.4	Perspektiven für Asylsuchende ohne Bleiberecht? Herausforderungen der deutschen Rückkehrpolitik Emmanuel Ndahayo .....	- 46 -
5.1.5	Bildung für Alle – von welcher Bildung sprechen wir? Auswirkungen der Denkmuster separierender Bildungsangebote für eine inklusive Pädagogik Birgit Papke .....	- 50 -
5.1.6	Lebensqualität und Veränderungserfahrungen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten – Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Fallstudie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt KIBA.netz Martin F. Reichstein .....	- 60 -
5.1.7	Inklusion durch Schulbegleitungen? Albrecht Rohrmann / Hanna Weinbach .....	- 66 -



5.1.8 Zur Gefahr der Halbierung des Inklusionsbegriffs der UN-Behindertenrechtskonvention Johannes Schädler.....	- 73 -
<b>5.2      <b>Arbeitsbereich ‚Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen‘ .....</b></b>	<b>- 82 -</b>
5.2.1 Fachkräfte(-mangel) in der stationären Erziehungshilfe?! – Personalgewinnung und - bindung Andrea Dittmann, Manuel Theile .....	- 82 -
5.2.2 What is meant by social pedagogical research into foster children? Klaus Wolf .....	- 89 -
Mitglieder des ZPE (Stand: 02.05.2018) .....	- 104 -

## 1 Einleitung

Vergleichsweise lautlos und fast unbemerkt ist das ZPE im vergangenen Jahr zwanzig Jahre alt geworden. Die Gründungsprofessoren Rolf Depner, Michael Schumann, Michael Regus, Berthold Stötzel und Norbert Schwarte haben Mitte der 1990er Jahre mit der Idee, ein fachbereichsübergreifendes und interdisziplinäres Forschungszentrum zu Modernisierungsfragen Sozialer Dienste zu schaffen, nicht nur die Zeichen der Zeit erkannt. Sie haben es mit hochschulpolitischem Geschick, Tatkraft und Sachverstand erreicht, das ZPE organisatorisch in der Universität Siegen zu verankern. Die Entwicklung des ZPE ist in den regelmäßig erstellten Arbeits- bzw. Jahresberichten seit 1997 gut dokumentiert ([www.zpe.uni-siegen.de](http://www.zpe.uni-siegen.de)) und soll hier nur cursorisch zusammengefasst werden.

Schon in den Anfangsjahren des ZPE gelang es, ambitionierte, klein-, mittel- und auch großformatige Forschungs- und Beratungsprojekte einzuwerben und erfolgreich zu bearbeiten. Sowohl über Drittmittelprojekte als auch über Erweiterungen der im ZPE vertretenen Professuren fand eine deutliche Ausweitung der Mitgliedschaft statt. Die Arbeitsbereiche und Forschungsthemen differenzierten sich aus und deckten bald mit den Feldern der Behindertenhilfe, Sozialpsychiatrie, Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, kommunalen Arbeitsmarktpolitik und demografischem Wandel sowie mit dafür relevanten organisationssoziologischen, organisationspsychologischen und sozialpolitischen Theoriebereichen ein breites Spektrum der Sozialen Arbeit ab. Diese Konstellation beförderte auch einen spezifischen Forschungsansatz, der sich durch eine Verknüpfung anwendungsbezogener Forschung zu Themen Sozialer Dienste mit Grundlagenforschung auszeichnet. Daraus resultierte eine recht enge regionale und nationale Vernetzung des ZPE mit Akteuren von Anbieterorganisationen Sozialer Dienste, mit Sozialverwaltungen und politisch verantwortlichen. Kennzeichnend für das ZPE war von vorneherein zudem eine Offenheit gegenüber internationalen Entwicklungen, die in der Folge in zahlreichen internationalen Forschungs- und Austauschaktivitäten mündete.

Parallel dazu entwickelt das ZPE sozusagen ‚nach innen‘ eine zunehmende ‚Institutskultur‘, die allen Mitgliedern, insbesondere den seit Mitte der 2000er Jahre immer zahlreicher werdenden wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und studentischen Hilfskräften, Identifikationsmöglichkeiten und Zugehörigkeit im eher anonymen universitären Alltag bot. Begünstigt wurde dies durch gemeinsamen Räumlichkeiten im 4. Stock des AR-K-Traktes und nicht zuletzt auch durch eine funktionierende ZPE-Geschäftsstelle als organisatorisches Rückgrat des Forschungszentrums.

Durch das alters-, krankheits- oder berufsbedingte Ausscheiden<sup>1</sup> von ZPE-Mitgliedern einerseits und der Neuaufnahme zahlreicher neuer Kolleg/inn/en verschoben sich die Themenbereiche des ZPE (‚Sozialpsychiatrie‘): Einige wurden nicht weitergeführt (z. B. ‚kommunale Arbeitsmarktforschung‘). Andere wurden deutlich weiterentwickelt (‚Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen‘) und wieder andere kamen neu hinzu (‚Entwicklungszusammenarbeit und Soziale Dienste‘). Profilbildend wurde eine Fokussierung der Forschungsthemen auf Fragen inklusiver kommunaler Planung Sozialer Dienste v. a. in den Feldern der Hilfen für Menschen mit Behinderungen, Pflegebedarf und psychischer Erkrankung. Besonderes nationales und internationales

---

<sup>1</sup> Wir trauern um die Kollegen Prof. Achim Trube (gestorben 2007), Prof. Berthold Stötzel (gestorben 2012) und Prof. Rolf Depner (gestorben 2013)

Renommee erreichten die Forschungsarbeiten im Bereich der Pflegekinderforschung. Hier konnten regionale, europäische und internationale Forschungsnetzwerke weiter ausgebaut und institutionalisiert werden.

In ähnlicher Weise gilt dies für den Bereich der Teilhabeforschung, in deren Rahmen v. a. die ZPE-Ansätze zur kommunalen Teilhabeplanung mittlerweile auch auf europäischer Ebene intensiv rezipiert werden. Die in Siegen entwickelten Materialien zur inklusiven Sozialplanung werden inzwischen auch im Rahmen der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit für örtliche Entwicklungskonzepte, z. B. in Ghana nutzbar gemacht.

Im Zuge der Neustrukturierung der Hochschulstrukturen in vier Großfakultäten entwickelten die neuen Untereinheiten in den für das ZPE relevanten Fakultäten I und II neue profilbildenden Aktivitäten. Es gründeten sich neue Institute und Arbeitseinheiten, die z. T. innerhalb der Fakultätsstrukturen (SOWIS, POLIS, SI:ZE), aber z. T. auch übergreifend angelegt sind (FOKOS, GENESI etc.). Über Kooperationen und Doppelmitgliedschaften von ZPE-Mitgliedern konnte die Arbeit des ZPE zum wechselseitigen Nutzen erfolgreich weitergeführt werden.

Auf positive Resonanz stoßen nach wie vor die Publikationen der ZPE-Schriftenreihe, die seit 2014 durch die Kooperation mit dem universi-Verlag der Universität Siegen kontinuierlich aufgewertet und erweitert werden konnte. Die Schriftenreihe umfasst mittlerweile 48 Bände. <http://www.uni-siegen.de/zpe/publikationen/schriften/>

In der Folge der Renovierungsarbeiten an zentralen Gebäudeteilen des Adolf-Reichwein-Campus wurde universitätsseitig im September 2017 eine räumliche Trennung der ZPE-Mitglieder aus Fakultät I und II veranlasst. Es ist nicht auszuschließen, dass dies zäsurartige Wirkungen hat, da die zuvor im Alltag gegebenen spontanen Austausch- und Besprechungsmöglichkeiten nicht mehr bestehen. Die Veränderungen in der Hochschulstruktur haben auch zu einer deutlichen Stärkung der Fakultäten gegenüber nachgeordneten bzw. zentralen Einrichtungen geführt, da die Budgetkompetenzen der Fakultäten deutlich erweitert wurden. Diese Veränderungen in der organisationalen Umgebung werfen grundsätzliche Fragen nach der künftigen Verortung des ZPE auf, die in nächster Zeit zur Beratung anstehen. Der amtierende ZPE Vorstand um Albrecht Rohrmann (Sprecher), Thomas Klatetzki (stellvertr. Sprecher) und Antje Fischle (Vertretung der wiss. MA) und Johannes Schädler als ZPE-Geschäftsführer werden sich damit zu befassen haben.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen sind die nachfolgend zusammengestellten Informationen und Texte zur Arbeit des ZPE in 2016 und 2017 in hohem Maße erfreulich. Die Liste der Drittmittelprojekte, die von ZPE-Mitgliedern in diesem Zeitraum bearbeitet und neu eingeworben wurden, zeigt die fachliche Breite, das beachtliche Volumen der Forschungsvorhaben und die Kontinuität der ZPE-Arbeit auf hohem Niveau. Aufgrund der inneruniversitären Personalzuordnungen trägt das ZPE damit nicht nur Aufwertung des sozialwissenschaftlichen – bzw. sozialpädagogischen Forschungsprofils der Universität Siegen insgesamt bei, sondern auch zur Profilbildung der entsprechenden Fakultäten. Damit geht einher, dass die administrative Bewältigung der Forschungsmittel aus verschiedenen Gründen, z. B. unterschiedliche Typen und Geldgeber (hoheitliche und gewerbliche Vorhaben, Bundes- und Landesmittel, europäische Mittel, DfG-Mittel, Stiftungen etc.) mit eigenen Dokumentationslogiken immer anspruchsvoller und aufwändiger geworden ist. Hinsichtlich der Anerkennung und – damit verknüpft – der stellenbezogenen Bewertung der Geschäftsstellentätigkeiten herrscht noch immer Handlungsbedarf.



Im Anschluss an die Projektliste werden Workshops, Fachtagungen und Konferenzen dokumentiert, die von verschiedenen Forschungsgruppen des ZPE im Berichtszeitraum organisiert wurden. Danach folgt eine Auflistung von Veröffentlichungen der ZPE-Mitglieder.

Als neues Element im Bericht werden im Weiteren ohne Anspruch auf Vollständigkeit Texte von ZPE-Mitgliedern aus den verschiedenen Arbeitsbereichen dokumentiert, die im Berichtszeitraum entstanden sind. Es handelt sich um eine lose Zusammenstellung von Beiträgen, die von den jeweiligen Autorinnen und Autoren als besonders aussagekräftig für ihre Arbeit eingeschätzt werden. Die Texte sollen einen Einblick in die Vielfalt der im ZPE laufenden Forschungs- und Projektaktivitäten geben sowie in deren inhaltliche und methodische Vorgehensweisen.

Johannes Schädler

Mai, 2018

## 2 Projekte

(Professor/innen/en)

Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
Prof. Dr. Maria Kron	Teilhabe an Bildung für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum – Netzwerkorientierte Unterstützung durch Integrationsassistenz im Rahmen der Eingliederungshilfe	Autismus Landesverband NRW e.V.  gefördert von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW	01.06.2016 – 31.05.2018	Dipl. Psych. Lisa Schmidt  Antje Fischle, M.A.	104.000 €
Prof. Dr. Stefan Kutzner	"Disconnected Youth" – Entkoppelungen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf.	Finanziert vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit	8/2014 – 5/2017	Dr. Jan F.C. Gellermann Kooperationspartner Dr. Philipp Fuchs, Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik	314.000 €

Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
Prof Dr. Stefan Kutzner	Von beruflicher Ausbildung entkoppelte türkische Jugendliche in Siegen – ihre Selbstdeutungen und Lebenspläne.	Finanziert von der Regionalen Forschungspartnerschaft, Themenfeld „Zuwanderung und Integration“	5/2017 – 4/2018	Rouven Halwaß/ Christof Röhl / Dr. Jan F.C. Gellermann	60.000 €
Prof. Dr. Imke Niediek, Prof. Dr. Juliane Gerland	be_smart: Bedeutung spezifischer Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an Kultureller Bildung	BMBF	01.10.2017 – 30.09.2021	Marvin Sieger, M.A.	513.628 €
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	Inklusionskataster NRW	Ministerium für Arbeit Gesundheit und Soziales NRW	01.02.2015 – 31.01.2018	Eva Konieczny, M.A., Miriam Düber, M.A., Anna Kaminski, M.A. Marcus Heuer Miriam Wolfrum Lisa Jacobi, M.A. Katrín Klöckener, B.A. Ivonne Terzyk, B.A. Xanthoula Weiß	500.000 €



Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	Politische Partizipation von Menschen mit Behinderung in den Kommunen stärken! / Mehr Partizipation wagen	Finanzierung: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW  Projektpartner: LAG Selbsthilfe NRW e.V.	01.01.2013 – 30.04.2016 und 01.05.2016 – 30.04.2019	Matthias Kempf, M.A. Moritz Müller, B.A.	86.870 € / 120.250 €
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	Unterstützende Begleitung der Erstellung eines Inklusionsplanes für den Kreis Olpe	Kreis Olpe	01.08.2015 – 28.02.2017	Matthias Kempf, M.A.	70.000 €
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	Folgen sozialer Hilfen  Teilprojekt: Folgen sozialer Hilfen im schulischen Kontext bzgl. der Zuschreibung von Behinderung und darauf bezogener sozialpädagogischer	Landesmittel NRW (Universität Siegen, Fakultät II)  Forschungsverbund der Fakultät II der Universität Siegen – Graduiertenkollegs-Vorstudie zusammen mit Prof. Dr. Thomas Coelen,	01.10.2015 – 30.09.2017  Fortlaufende Kooperation zur Vorbereitung eines Antrags auf ein DFG-Graduiertenkolleg	Dr. Hanna Weinbach Annette Langeheinecke-Utsch Pauline Kaltenbach	

Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
	Interventionen für die Selbstwahrnehmung und Teilhabechancen	Prof. Dr. Bernd Dollinger, Prof. Dr. Chantal Munsch			
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	„Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule – Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung (ProFiS)“  Teilprojekt: Außerunterrichtliches Schulgeschehen	BMBF  Universität Bielefeld (Verbundkoordination), Europa-Universität Flensburg, Goethe-Universität Frankfurt am Main	01.10.2017 – 30.09.2020	Dr. Hanna Weinbach Dajana Schulte, B.A. Carolin Lucke, B.A.	215.398 €

Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	Begleitete Elternschaft	Finanzierung: Stiftung Wohlfahrts- pflege NRW  Projektpartner: MOBILE – Selbstbe- stimmtes Leben Be- hinderter e.V.	01.01.2018 – 31.12.2020	Miriam Düber, MA	197.336 €
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	Unterstützung und Begleitung eines Prozesses zur Teil- habepfung im Landkreis Wal- deck-Frankenber	Landkreis Waldeck- Frankenberg	03/2016 – 03/2018	Lena Bertelmann, M.A. Lisa Jacobi, M.A.	65.000 €
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann	Kategorisierungs- arbeit in Hilfen für Kinder und Ju- gendliche. Eine vergleichen- de Untersuchung der Verfahren der Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendhilfe	Kooperation mit der Stiftung Universität Hildesheim Finanziert durch die DFG	28 Monate	Prof. Dr. Albrecht Rohrmann (Siegen) Dr. Andreas Oehme (Hildesheim) Prof. Dr. Wolfgang Schroer (Hildesheim) Prof. Dr. Stephan Wolff (Hildesheim) Anna Renker (Hildes- heim)	214.198 €

Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
	vor dem Hintergrund der Diskussionen um eine Gesamtzuständigkeit.			Daniela Molnar (Siegen) Dajana Schulte (Siegen)	
Prof. Dr. Johannes Schädler	Kompetenzentwicklung und -wahrung in hoch strukturierten und intensiv unterstützten Wohnangeboten (KIBA-Netz)	Bethel.region / Stiftung Wohlfahrts-pflege NRW	01.10.2014 – 30.09.2017	Frederik Wittchen, M.A. Martin Reichstein, M.A. Tanja Serapinas, Janna Litzenberger	155.000 €
Prof. Dr. Johannes Schädler	Kooperationspotentiale kommunaler Teilhabepolitik (KoKoP)	Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW), NRW	01.10.2016 – 30.11.2018	Frederik Wittchen, M.A. Martin Reichstein, M.A. Tanja Serapinas Janna Litzenberger	170.000 €
Prof. Dr. Johannes Schädler	Arbeitsbereich Internationale Zusammenarbeit – Gesellschaftliche Partizipation – Soziale Dienste	Selbstinitiiertes Projekt - im Aufbau-	01.12.2016 –	Emmanuel Ndahayo, M.A. Marie Ofori, M.A., Lars Wissenbach, M.A.	

Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
	Arbeitstitel: Entwicklung und Bedeutung subjektiver Perspektiven von Menschen aus Subsahara-Afrika in Migrationsprozessen				
Prof. Dr. Johannes Schädler	Arbeitsbereich Internationale Zusammenarbeit – Gesellschaftliche Partizipation – Soziale Dienste  Projekttitle: Inclusive design of local communities through new forms of social planning – pilot project at Suhum District, Eastern Region, Ghana	Projektpartner: Universität Siegen / ZPE, University of Ghana, Universitätsstadt Siegen, Distrikt Suhum / Eastern Region / Ghana	07/2017 – 06/2018	Lars Wissenbach, M.A., Marie Ofori, M.A.	35.199,15 €

<b>Leitung</b>	<b>Projekttitle</b>	<b>Auftraggeber/ Projektpartner</b>	<b>Laufzeit</b>	<b>Mitglieder der Forschungsgruppe</b>	<b>Volumen</b>
Prof. Dr. Johannes Schädler	Connecting Inclusive Services and Community Planning (CISCOS)	EU-Kommission / ERASMUSplus	01.01.2018 – 31.12.2020	Lars Wissenbach, M. A.	798.000 €
Prof. Dr. Klaus Wolf	Verbesserung der Entwicklungschancen junger Kinder in der Bereitschaftspflege durch zeitnahe Perspektivklärung	Institut für Vollzeitpflege und Adoption e.V.	01.06.2014 – 31.05.2016		82.970,00 €
Prof. Dr. Klaus Wolf	Foster Care Place Breakdown	Hochschule Zürich, University of London	11/2014 – 31.09.2017		
Prof. Dr. Klaus Wolf	Qualitätsentwicklung der Pflegekinderhilfe Stadt Siegen und Kreis Siegen-Wittgenstein	Stadt Siegen und Kreis Siegen-Wittgenstein	01.11.2015 – 15.02.2017	Dipl.-Päd. Andrea Dittmann	
Prof. Dr. Klaus Wolf	Vermeidung von Exklusionsprozessen in der Pflegekinderhilfe	Erziehungsbüro Rheinland	01.03.2015 – 28.02.2017		63.419,00 €

Leitung	Projekttitle	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
Prof. Dr. Klaus Wolf	Evaluation der im Rahmen des Modellprojekts „Rückkehr als geplante Option“ (2012 – 2014) entstandenen kommunalen Rückführungskonzepte in die Herkunftsfamilie	Landesjugendamt Westfalen-Lippe	01.04.2015 – 31.12.2017	Dipl.-Päd. Andrea Dittmann	15.000,00 €
Prof. Dr. Klaus Wolf	Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts „Fachdienst Rube – Rückführungsbegleitung nach Fremdunterbringung“ im Landkreis Sigmaringen	Landkreis Sigmaringen	01.10.2016 – 30.09.2019	Dipl.-Päd. Andrea Dittmann	42.816,00 €
Prof. Dr. Klaus Wolf	„Junge Flüchtlinge individuell begleiten – gute Wege,	Evangelischen Werk für Diakonie und Entwicklung e.V. für	01.10.2016 – 31.12.2017		20.000,00 €

Leitung	Projekttitel	Auftraggeber/ Projektpartner	Laufzeit	Mitglieder der Forschungsgruppe	Volumen
	um in der Gesellschaft anzukommen – Engagement für junge Flüchtlinge – Gastfamilien, Vormünder, Paten"	Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband			
Prof. Dr. Klaus Wolf	<p>Analyse der Rückführungsprozesse aus Pflegefamilien auf der Basis der Jugendhilfeakten</p> <p>Multiperspektivische Analyse des aktuellen Verlaufs ausgewählter Rückführungsprozesse</p> <p>Erarbeitung von Empfehlungen zu möglichen Verbesserungen einer am</p>	Freie und Hansestadt Hamburg BASFI	11.04.2017 – 20.06.2018		90.285,00 €





<b>Leitung</b>	<b>Projekttitlel</b>	<b>Auftraggeber/ Projektpartner</b>	<b>Laufzeit</b>	<b>Mitglieder der Forschungsgruppe</b>	<b>Volumen</b>
	Kindeswohl orientierten Rückführung				

### 3 Workshops, Fachtagungen und Konferenzen

Datum	Titel
21. – 22.01.2016	Kommunale Planung im Blickpunkt-Workshop „Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens als Planungsaufgabe“ vernetzte Akteure und vermittelte Kompetenzen (Witten)
11.03.2016	„Nur mit uns“- Abschlussveranstaltung zu erfolgreichem Forschungsprojekt „Politische Partizipation von Menschen mit Behinderungen in den Kommunen stärken!“ (Essen)
17.03.2016	„Sexualität und Heimerziehung“ (Siegen)
11.05.2016	Abschlussveranstaltung „Modellprojekt Bereitschaftspflege – zur Verbesserung der Entwicklungschancen junger Kinder durch zeitnahe Perspektivklärung“ (Frankfurt a.M.)
17.05.2016	Projektforum des Inklusionskatasters NRW zum Thema Inklusion im und durch Sport (Siegen Siegerlandhalle)
08.06.2016	Vortrag „Vom Apartheidkampf zum politischen Kampf in Südafrika“ mit Gastreferent Prof. Dr. Dr. Denis Goldberg (Universität Siegen)
15. – 17.11.2016	International Study Week „Inclusion and Diversity“ (Universität Siegen)
18.11.2016	„Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge“. Forschungssymposium an der Universität Siegen – zusammen mit Prof. Dr. Thomas Coelen, Prof. Dr. Bernd Dollinger, Prof. Dr. Chantal Munsch im Rahmen des Forschungsverbunds der Fakultät II der Universität Siegen zur Vorbereitung eines Graduiertenkollegs
15.03.2017	Fachtagung „Meistens kommt es anders... ungeplante Beendigungen in der Heimerziehung“ (Universität Siegen)

22./23.05.2017	Inklusion in der Kommune stärken- Workshop des Inklusionskatasters NRW: „Zwischen Gesetzeslage und Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung.“ (MUCH)
12.07.2017	Fachveranstaltung „Freiwillige Rück- kehr und transnationale Zusammenar- beit- eine pragmatische Perspektive für den Umgang mit Fluchtmigration?“ (Universität Siegen)
14.11.2017	Fachworkshop: „Sektoralität als Herausforderung für leistungsbereichsübergreifende Teilha- bepanung in inklusiven Gemeinwe- sen.“ (Universität Siegen)

#### 4 Publikationen

Buchna, Jennifer; Gilde, Luzie; Heppchen, Selina; Vietig, Jenna; Weinbach, Hanna (2017): Folgen sozialer Hilfen im Querschnitt von Arbeitsfeldern. Erste empirische Befunde. In: Weinbach, Hanna et al. (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz, S. 186 – 201

Dittmann, Andrea/Schäfer, Dirk (2016): Verwandten- und Netzwerkpflege. Stichprobenartige Sondierung des Feldes. In: Das Jugendamt 9/2016, S. 420 – 424

Dittmann, Andrea/Theile, Manuel (2017): Fachkräfte(-mangel) in der stationären Erziehungshilfe?! – Personalgewinnung und -bindung. In: Forum Erziehungshilfen 2/2017, S. 115 – 120

Dollinger, Bernd; Weinbach, Hanna; Munsch, Chantal; Coelen, Thomas; Rohrman, Albrecht (2017): Implikationen der Erforschung von Folgen sozialer Hilfen – Einführende Anmerkungen. In: Weinbach, Hanna et al. (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz, S. 8 – 16

Fischer, Michael; Rohrman, Albrecht (2017): Der Sozialbericht der Betreuungsbehörde – Das unbekannte Wesen. In: Betreuungsrechtliche Praxis 26 (3), S. 99 – 102.

Fischer, Michael; Fröschle, Tobias; Rohrman, Albrecht (2017): Gesetzgebung und Entwicklung sozialer Hilfen am Beispiel der Arbeit von Betreuungsbehörden. In: Hanna Weinbach, Thomas Coelen, Bernd Dollinger, Chantal Munsch und Albrecht Rohrman (Hg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 216 – 235.

Fuchs, Philipp / Gellermann, Jan F.C. / Kutzner, Stefan (2018): „Connecting with the Disconnected“ – Zur Bewältigung forschungspraktischer Herausforderungen in qualitativen Untersuchungen zu Menschen in prekären Lebenslagen. In: Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung (im Erscheinen).

Fuchs, Philipp / Gellermann, Jan F.C. / Kutzner, Stefan (2018): Die Ausbildungsverlierer? Fallstudien zu Entkopplungsprozessen von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbsleben. Beltz-Juventa, Weinheim (im Erscheinen).

Gellermann, Jan F.C. (2018): Heiratsmigration als verdichtete Statuspassage – Eine Untersuchung auf der Basis von Fallstudien. Beltz-Juventa, Weinheim.

Gellermann, Jan F.C. (2016): "Schwierige Jugend." Zur Studie "Disconnected Youth" – Entkopplungen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: SI-SO: Armut und prekäre Lebenslagen, Jg. 21, (2016) Nr. 1, S.36 – 40.

Garrido-Cumbrera, Marco & Chacón-García, Jorge & Braçe, Olta & Schädler, Johannes (2016): The convention on the rights of persons with disabilities - analysis of the implementation in Andalucía (Spain) of article 33 (la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la onu: análisis de la aplicación del artículo 33 en Andalucía (España), in: Revista Chilena de Terapia Ocupacional, ISSN 0719-5346, Vol. 16, 2, 7/ 2016, S. 119 – 126, DOI: 10.5354/0719-5346.2016.44746 (<https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/issue/view/4503>) [zuletzt geprüft am: 02.05.2018]

Kron, Maria (2016): Außerfamiliär, inklusiv, partizipativ - Frühförderung im Kontext aktueller Entwicklungen in der Kindertagesbetreuung. In: Gebhard, Britta; Seidel, Andreas; Sohns, Armin; Möller-Dreischer, Sebastian (Hrsg.): Frühförderung mittendrin - in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer, 153 – 161

Kron, Maria (2017): Frühe gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung – unterschiedliche Systeme und Wege in Europa. In: Tures, Andrea; Neuß, Norbert (Hrsg.) (2017): Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Opladen u.a.: Budrich, 201 – 214

Niediek, Imke (2017): Don't write it, picture it! Accessible Information by graphic signs. Conference Paper: DSAI 2016, December 01– 03, 2016, Vila Real, Portugal, 188-193. Im Internet unter: <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=3019943.3019971> [zuletzt geprüft am: 02.05.2018]

Niediek, Imke (2017): zus. m. Norbert Kunze: Beteiligung ermöglichen – Tipps für erfolgreiche Treffen. In: LVKM NRW (Hrsg.): Gut Leben in NRW. Düsseldorf

Niediek, Imke (2016). Beteiligung im Alltag ermöglichen. In: Gräf, Christoph/ Probst, Stephanie: Praxishandbuch Kinderrechte im Alltag von Kinderheimen. Beltz Juventa, 135 – 137

Niediek, Imke (2016): Teilhabeplanung. In: Georg Antor, Georg/ Beck, Iris/ Bleidick, Ulrich/ Dederich, Markus (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer

Niediek, Imke (2016): Reflexionen zum Blick auf das Individuum in der Bedarfsermittlung. In: Markus Schäfers/ Gudrun Wansing (Hrsg.): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderung. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. Stuttgart: Kohlhammer 59 – 72

Niediek, Imke (2016): Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. Zeitschrift für Inklusion, 9(4). Im Internet unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/323/275> [zuletzt geprüft am: 02.05.2018]

Niediek, Imke (2016): Unterstützte Entscheidung. Herausforderungen und Chancen eines Ansatzes. In: Gemeinsam Leben 24(2), 78 – 85

Niediek, Imke (2016): Zeichen, Piktogramme & Co in der Unterstützten Kommunikation. In: Unterstützte Kommunikation 21(4), 6 – 16

Papke, Birgit (2016): Vielfalt in Kindertageseinrichtungen – Tatsache, Chance und Bedingung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Hoch, Gero/ Schröteler-von Brandt, Hilde/ Stein, Volker/ Schwarz, Angela (Hrsg.): Vielfalt als Chance. Diagonal, Heft 37, S. 187 – 194

Papke, Birgit (2016): Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Papke, Birgit (2017): Bildung in Separation und Inklusion – Vorschläge zur Reflexion und Revision von Bildungsvorstellungen für eine inklusive Pädagogik. In: Platte, Andrea/ Amirpur, Donja (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Budrich/ utb, S. 115 – 130

Petri, Corinna/Dittmann, Andrea/Wolf, Klaus (2016): Junge Kinder in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Ergebnisse des Praxisentwicklungsprojekts „JuKi“. In: LVR, LWL (Hg.) (2016): Junge Kinder in den Angeboten der stationären Erziehungshilfe. Köln

Reichstein, M. F., & Schädler, J. (2016): Zur Lebens- und Betreuungssituation von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Onlinebefragung in Einrichtungen und Diensten für Menschen mit Behinderungen. Siegen: universi.

Reichstein, Martin F. (2016): Teilhabe an der digitalen Gesellschaft? Über (vorgelagerte) Barrieren bei/in der Nutzung digitaler Medien durch Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. In: Teilhabe, 2016, 55. Jahrgang (Heft 2). Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 80 – 85.

Reichstein, Martin F. (2017): Sicherheit - für wen? Zur Internetnutzung in gemeinschaftlichen Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen. In: Gero Hoch, Hilde Schröteler-von Brandt, Volker Stein und Angela Schwarz (Hg.): Vielfalt als Chance. Göttingen: V&R unipress (Diagonal, Heft 38 (2017)), S. 113 – 124.

Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (2016): Die Entwicklung inklusiver Unterstützungsangebote als Herausforderung für eine regionale Planung im Bereich von Behinderung und Pflege. In: Dirk Kratz, Theresa Lempp, Claudia Muche und Andreas Oehme (Hg.): Region und Inklusion. Theoretische und praktische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Inklusive Bildung), S. 216 – 233.

Rohrmann, Albrecht (2016): Lokale und kommunale Teilhabeplanung. In: Iris Beck (Hg.): Inklusion im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 145 – 183.

Rohrmann, Albrecht (2016): Bedarfsfeststellung und Teilhabeplanung. In: Markus Schäfers und Gudrun Wansing (Hg.): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 133 – 150.

Rohrman, Albrecht; Weinbach, Hanna (2017): Alltag und Lebenswelt als zentrale Bezugspunkte professionellen Handelns im Kontext gemeinwesenorientierter Unterstützung. In: Gudrun Wansing und Matthias Windisch (Hg.): Selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe. Behinderung und Unterstützung im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 49 – 60.

Rohrman, Albrecht (2017): Partizipation in der Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. In: Barbara Schäuble und Leonie Wagner (Hg.): Partizipative Hilfeplanung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64 – 76.

Rohrman, Albrecht; Weinbach, Hanna (2017): Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien: Auswirkungen der Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten - Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 425 – 492.

Rohrman, Albrecht; Weinbach, Hanna (2017): Zuschreibung von Nicht-/Behinderung und Benachteiligung in der informellen und formellen Bildung. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 449 – 469

Rohrman, Albrecht; Weinbach, Hanna (2017): Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? In: Sozial extra 41 (4), S. 39 – 42. DOI: 10.1007/s12054-017-0055-2.

Rohrman, Albrecht; Weinbach, Hanna (2017): Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? Zur Verstetigung von Schulbegleitung durch das Bundesteilhabegesetz. Sozial Extra 41 (4), S. 38 – 41

Schädler, Johannes (2016): Inklusionsorientierte Wohnangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Aufgabe kommunaler Teilhabeplanung. In: Karin Terfloth, Ulrich Niehoff, Theo Klauß, Sabrina Buckenmaier (Hrsg.): Inklusion - Sozialraum – Wohnen Grundlagen des Index für Inklusion zum Wohnen in der Gemeinde Lebenshilfe-Verlag, Marburg S.188 – 197.

Schädler, Johannes & Reichstein, Martin. F. (2016): Irgendwann ist Schluss! - Nebenefekte der professionellen Unterstützung von Menschen mit herausforderndem Verhalten. In: Gero Hoch / Hildegard Schröteler-von Brandt / Volker Stein / Angela Schwarz (Hg.): Vielfalt als Chance. DIAGONAL, Jahrgang 2016 2016, S. 319 – 332

Schädler, Johannes; Rohrman, Albrecht; Oliva, Hans, Jaschke, Heinz (2016): Chancen personenzentrierter Hilfen durch kommunale Steuerung. Ergebnisse und Perspektiven eines Modellprojekts zur Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe und Pflege in Rheinland-Pfalz. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 96.Jg. Heft 5/2016, S.223 – 229

Schädler, Johannes & Rohrmann, Albrecht (2016): Unentschieden – wie das Recht auf ein Leben in einer eigenen Wohnung zur Glücksache wird. In: Theunissen, Georg / Kullig, Wolfgang (2016): Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme. Best practice für Erwachsene mit Behinderungen in Deutschland, Stuttgart, Fraunhofer Verlag, S. 11 – 30

Schädler, Johannes (2017): Abgehängt in der Provinz?, In: Menschen - inklusiv Leben. Magazin der Aktion Mensch, Heft 2 / 2017, S. 68 – 73

Schädler, Johannes (2017): Entspezialisierung als Perspektive kommunaler Teilhabeplanung. In: Heilpaedagogik.de, Heft 1/2017, S. 13 – 18

Schädler, Johannes (2017): Rezension vom 19.04.2017 zu: Annerose Siebert, Laura Arnold, Michael Kramer, Birgit U. Keller, Uwe Kaminsky: Heimkinderzeit. Eine Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der katholischen Behindertenhilfe in Westdeutschland (1949-1975). Lambertus Verlag GmbH (Freiburg) 2016. ISBN 978-3-7841-2898-6. In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <https://www.socialnet.de/rezensionen/21736.php>, Datum des Zugriffs 02.05.2018.

Thiersch, Hans; Weinbach, Hanna (2017): AdressatInnen und Folgen sozialer Hilfen. Hans Thiersch im Gespräch mit Hanna Weinbach. In: Weinbach, Hanna et al. (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz, S. 17 – 29

Weinbach, Hanna (2016): Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen. Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe. Weinheim: Beltz (zugl. Diss., Univ. Siegen)

Weinbach, Hanna (2017): Rückblick auf ein Studium zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit. SIEGEN:SOZIAL 22 (1), S. 40 – 41

Weinbach, Hanna (2017): Un/doing disability als Folge sozialer Hilfen. In: Weinbach, Hanna et al. (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz, S. 146 – 167

Weinbach, Hanna; Coelen, Thomas; Dollinger, Bernd; Munsch, Chantal; Rohrmann, Albrecht (Hrsg.) (2017): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz

Wissenbach, Lars & Schädler, Johannes (2017): Soziale Arbeit und Entwicklungszusammenarbeit. Wechselseitige Notwendigkeiten und Chancen. In: SIEGEN:SOZIAL (SI:SO), Jg.22, Heft 2/2017, S. 4 – 15

Wolf, Klaus: What is meant by social pedagogical research into foster children? In: SOCIAL WORK & SOCIETY. International Online Journal. 2016



Wolf, Klaus: Weichenstellungen in der Pflegekinderhilfe Orientierungslinien für eine gute Entwicklung. In: Interdisziplinäre Zeitschrift für Familienrecht. April 2016: 130 – 136

Wolf, Klaus: Stichwort „Pflegekind“ und „Pflegefamilie“ im Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 8. Auflage 2017

Wolf, Klaus: Kontinuität und Hilfeplanung. In: Pflegekinderaktion Schweiz (Hrsg.) „Handbuch Pflegekinder - Aspekte und Perspektiven“ Zürich 2016: 141 – 160

Wolf, Klaus: Pflegekinder und Pflegekinderhilfe (2016). In: Jutta Helm, Anja Schwertfeger (Hg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim, Basel (Juventa): S. 169 – 181

Wolf, Klaus: Wie geht es weiter mit einer migrationssensiblen Pflegekinderhilfe?  
In: Paten Heft 3/2017: 10 – 15

Wolf, Klaus: Pflegefamilien für Kinder und Jugendliche im Exil.  
In: Hartwig, Mennen, Schraper (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Beltz/Juventa 2017: 655 – 665

Wolf, Klaus: Wirkungen ambulanter Erziehungshilfen.  
In: Baumeister, Bauer, Mersch u. a. (Hg.): Arbeitsfeld Ambulante Hilfen zur Erziehung. Lambertus 2016: 151 – 160

## 5 Texte aus ZPE-Arbeitsbereichen

### 5.1 Arbeitsbereich ‚Teilhabe und Inklusion‘

#### 5.1.1 Teilhabeplanung im Landkreis Waldeck-Frankenberg – Sozialraumerkundungen als Partizipationsangebot für Menschen mit Behinderung auf kommunaler Ebene

Lena Bertelmann und Lisa Jacobi

Lena Bertelmann (M.A. Bildung und soziale Arbeit) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Ihr Forschungsinteresse gilt u. a. der Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderungen, der Sozialraumerkundungen im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens sowie dem bürgerschaftlichen Engagement in der Altenhilfe. Lisa Jacobi ist MA-Studentin für Bildung und soziale Arbeit und als wissenschaftliche Hilfskraft in verschiedenen Forschungsprojekten tätig.

Zur Verwirklichung von Inklusion ‚vor Ort‘ in den Landkreisen, Städten und Gemeinden befassen sich Kommunen mit der Gestaltung eines ‚inklusive Gemeinwesens‘, d. h. einem Gemeinwesen, in dem die Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen selbstbestimmt und gleichberechtigt möglich ist. Der Einbezug von Bürger\*innen – insbesondere Menschen mit Behinderung – innerhalb Teilhabeplanungsprozessen für Menschen mit Behinderung wird dabei als sinnvoll und notwendig erachtet. Erfahrungen mit der Partizipation von Menschen mit Behinderung im Rahmen von Sozialraumerkundungen innerhalb einer Teilhabeplanung sollen in diesem Beitrag auf Grundlage der Begleitung der Teilhabeplanung im Landkreis Waldeck-Frankenberg vorgestellt und kritisch reflektiert werden.

Die im Landkreis Waldeck-Frankenberg durchgeführten Sozialraumerkundungen verfolgten das Ziel, Informationen über die Teilhabemöglichkeiten und -barrieren für Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu gewinnen. Durch die konzeptionelle Anlage der Erkundungen sollte zudem die Partizipation und Artikulation von Menschen mit Behinderung gestärkt werden.

Die Sozialraumerkundungsprojekte waren dreiteilig angelegt. Sie starteten mit einem ca. sechsstündigen Einführungsseminar, bei dem in das Vorhaben der Sozialraumerkundungen eingeführt wurde und sich Erkundungspaare/-gruppen bilden und kennenlernen konnten. Angedacht war, dass je ein Mensch mit Beeinträchtigung und ein Mensch ohne Beeinträchtigung<sup>2</sup> sich gegenseitig ihren jeweiligen Sozialraum durch Erkundung vorstellen. Diese gemeinsamen Erkundungen, die unabhängig von der Seminargruppe zu selbst gewählten Zeitpunkten stattfanden, stellten den zweiten Teil – den Kern der Projekte – dar. Die Teilnehmer\*innen dokumentierten ihre Erkundungen fotografisch. Im dritten Teil, dem Auswertungsseminar, kamen die Seminarteilnehmer\*innen ca. sechs bis

---

<sup>2</sup> Die Zuschreibung ‚mit‘ oder ‚ohne Beeinträchtigung‘ geschah auf Grundlage der Selbstausskunft der Teilnehmer\*innen.

acht Wochen nach der Einführung zu einem weiteren Seminartag zusammen und berichteten mit Unterstützung von aus den Fotografien erstellten Plakaten über ihre Erkundungen.

Im Zusammenhang mit der Durchführung dieser Sozialraumerkundungen sind Aspekte offenbar geworden, die im Hinblick auf die Frage nach der Einlösung der Partizipationsforderung der kritischen Reflexion bedürfen.

So kann zunächst festgehalten werden, dass die durchgeführten Sozialraumerkundungen zwar ‚Alle‘ adressierten – tatsächlich fühlten sich jedoch nicht alle Personengruppen angesprochen. Von den teilnehmenden 60 Menschen mit Beeinträchtigungen hatten 30 Teilnehmer\*innen eine Gehbeeinträchtigung, 19 eine Sehbeeinträchtigung, sechs eine kognitive Beeinträchtigung und zwei Personen eine psychische Beeinträchtigung<sup>3</sup>.

Bereits im frühen Verlauf der Durchführung der Sozialraumerkundungsprojekte erwies sich die methodische Anlage für verschiedene Personengruppen als nicht (ausreichend) niedrigschwellig bzw. barrierearm/-frei. Dies betraf einerseits eine Teilnehmerin mit ASS<sup>4</sup>. Andererseits zeigte sich, dass wenige bis keine Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen an den Sozialraumerkundungen teilnahmen. Eine daraufhin zu den Gründen durchgeführte schriftliche Befragung<sup>5</sup> gab Aufschluss, dass sich die Befragten aufgrund von Ängsten und fehlendem Interesse für die Thematik nicht von den Sozialraumerkundungen angesprochen fühlten. An der Teilnahme sahen sich die an der Befragung Teilnehmenden ebenfalls im Wesentlichen durch Ängste und durch negative Vorerfahrungen im Bereich des öffentlichen Lebens gehindert. Eine Teilnahme an einem Projekt wie den Sozialraumerkundungen erschien für die Antwortenden durch die Begleitung einer Vertrauensperson und durch ein vertrautes und verständnisvolles Setting vorstellbar. Bei den in Folge der Befragung durchgeführten Sozialraumerkundungen erfolgten dementsprechend in der Einladung und Projektbeschreibung Hinweise, die diesen Erkenntnissen Rechnung trugen.

Der Erkenntnisgewinn der Sozialraumerkundungen hinsichtlich Teilhabemöglichkeiten und -barrieren bezog sich im Wesentlichen auf die Personengruppe der Menschen mit Mobilitätsbeeinträchtigungen (aufgrund körperlicher oder Sinnesbeeinträchtigungen). Hierbei handelt es sich um ebenjene Personengruppe von Menschen mit Behinderung, deren Interessen ohnehin bereits als gut vertreten gelten können. Für Personengruppen, deren Teilhabe im Wesentlichen durch Wechselwirkung mit einstellungsbedingten Barrieren behindert wird – insbesondere Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen oder Lernschwierigkeiten –, boten die durchgeführten Sozialraumerkundungen offensichtlich nicht die aus Sicht der Teilhabeplanung gewünschte Möglichkeit zur Partizipation an einem kommunalen Planungsprozess.

Des Weiteren konnte bei den durchgeführten Projektseminaren zur Sozialraumerkundung beobachtet werden, dass es innerhalb der Erkundungsteams zu paternalistischen Verhaltensweisen von Menschen ohne Beeinträchtigungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen kam.

---

<sup>3</sup> Die Nennung mehrerer Beeinträchtigungen einer Person wurde bei dieser Aufzählung berücksichtigt.

<sup>4</sup> Als Alternative zu den stark auf Interaktion angelegten Erkundungsseminaren wurde die Sozialraumerkundung als Email-Befragung konzipiert und durchgeführt.

<sup>5</sup> Der Fragebogen wurde über Organisatoren von Selbsthilfegruppen und Anbieter von Diensten für Menschen mit psychischen Erkrankungen im Landkreis an Betroffene verteilt. Der Auswertung dienten 18 Bögen als Grundlage. Wie viele Menschen tatsächlich über die Multiplikatoren adressiert wurden, kann nicht nachgehalten werden.

Ungefähr ein Drittel der teilnehmenden Menschen mit Beeinträchtigungen nahmen als Klient\*innen von Einrichtungen der Behindertenhilfe, überwiegend begleitet durch Mitarbeiter\*innen dieser Einrichtungen, teil. Vorwiegend war dies bei Teilnehmer\*innen mit Lernschwierigkeiten der Fall. Oft bildeten Klient\*innen der gleichen Einrichtung untereinander oder mit Mitarbeiter\*innen Erkundungsteams. Bei den Berichten zu den Erkundungen und beim Auswertungsmaterial fiel auf, dass von den Erkundungsteams häufiger nur der Sozialraum des Menschen mit Beeinträchtigung erkundet und dokumentiert wurde, während die Sozialraumerkundungen der Teilnehmer\*innen ohne Beeinträchtigungen fehlen. Es wurde häufig nicht der eigene, subjektiv mit Bedeutung versehene Sozialraum erkundet und dokumentiert, sondern an Orten im öffentlichen Raum nach Barrieren gesucht, selbst wenn diese keine persönliche Relevanz für den\*die jeweilige\*n Teilnehmer\*in hatten. Auch kam es immer wieder vor, dass für und über den Menschen mit Beeinträchtigung gesprochen wurde, statt ihn\*sie selbst zu Wort kommen zu lassen. Es kann also angenommen werden, dass die Erkundung und die dargestellte Sichtweise auf den persönlichen Sozialraum des Menschen mit Beeinträchtigungen unter Umständen paternalistischer Beeinflussung unterlagen.

Die geschilderten Erfahrungen zeigen auf, dass durch eine Partizipationsform wie die Sozialraumerkundung nicht alle Personengruppen von Menschen mit Beeinträchtigungen profitieren (können). Für Personengruppen mit bestimmten Beeinträchtigungsarten birgt die Methode das Potenzial, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu verstärken. Es gilt also, entweder geeignete Anpassungen der methodischen Anlage der Sozialraumerkundungen vorzunehmen, die die Partizipation an der Partizipationsform selbst ermöglichen oder andere/neue Partizipationsangebote zu entwerfen, die (auch) den beeinträchtigungsbedingten Bedürfnissen dieser Personengruppen gerecht werden.

Die oben dargestellten Erkenntnisse zur geringen bzw. gar nicht vorhandenen Partizipation von Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen an den Sozialraumerkundungen dienten zudem als Anlass für eine tiefergehende Betrachtung dieses Themas im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit<sup>6</sup>. In dieser Arbeit wurde das Thema „kommunalpolitische Partizipation von Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen“ am Beispiel der Teilhabeplanung in Waldeck-Frankenberg im Rahmen einer Gruppendiskussion mit sieben chronisch psychisch erkrankten Klient\*innen einer Tagesstätte im Landkreis befragt. Kernerkenntnisse dieser Erhebung sowie der tiefergehenden theoretischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex lassen sich wie folgt beschreiben:

1. Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen lassen sich insgesamt als eine gesellschaftlich und politisch marginalisierte Gruppe beschreiben, die nicht gleichberechtigt am Leben in der Gemeinschaft und/oder an Politik teilhat.
2. Die politische Partizipation dieser Personengruppe wird zudem (noch) wenig befragt, scheint also insgesamt von geringem wissenschaftlichem Interesse zu sein.
3. Auch die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen aus dem Landkreis Waldeck-Frankenberg partizipieren selbst – abgesehen von der Teilnahme an Wahlen – überhaupt nicht politisch.

---

<sup>6</sup> Jacobi, Lisa (2018): Die Partizipation von Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen an kommunalpolitischen Prozessen – eine Analyse am Beispiel der Teilhabeplanung des Landkreises Waldeck-Frankenberg. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Siegen, Siegen.

4. Als Gründe hierfür lassen sich insbesondere von den Teilnehmenden subjektiv so empfundenes fehlendes politisches Interesse und „Know-How“ sowie eine negative Erwartungshaltung bzgl. einer etwaigen eigenen politischen Partizipation erkennen. Aufgrund von negativen und diskriminierenden Vorerfahrungen mit Mitmenschen in anderen Lebensbereichen (z. B. aus dem Erwerbs- oder Familienleben) erwarten die Teilnehmenden negative und abwertende Reaktionen auch bzgl. einer politischen Partizipation. Zudem gehen die Teilnehmenden nicht davon aus, dass sie selbst politisch etwas bewegen oder erreichen könnten und die Möglichkeit auf politischem Wege etwas an ihrer eigenen Lebenssituation zu verändern oder zu verbessern wird als nicht realistisch eingestuft.
5. Die Teilhabeplanung im Landkreis Waldeck-Frankenberg spielt für die Teilnehmenden der Gruppendiskussion in ihrem Leben keine Rolle: Sie ist entweder überhaupt nicht bekannt,
6. oder wird als nicht relevant für das eigene Leben eingestuft. Hierzu trägt bei, dass sich die teilnehmenden Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen nicht der – so empfundenen – „Zielgruppe“ der Teilhabeplanung (Menschen mit Behinderung) zugehörig fühlen.

Diesen Erkenntnissen Rechnung tragend lässt sich zum einen schlussfolgern, dass soziale Partizipation von Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen politischer Partizipation vorausgeht: Menschen, die trotz *sozial/psychiatrischer* Hilfsformen und Settings den überwiegenden Teil ihres Alltags alleine oder unter ebenfalls erkrankten Mit-Klient\*innen in Einrichtungen verbringen und dementsprechend auch nicht an allgemeinen Freizeit- oder Kulturangeboten teilhaben, partizipieren auch nicht politisch. Die soziale Teilhabe müsste also vorgelagert für diese Personengruppe verbessert werden und hier Barrieren abgebaut werden, dann ist zukünftig auch eine verbesserte politische Teilhabe denkbar. Zum anderen könnten neue Konzepte politischer Bildung ein vielversprechender Ansatz sein: Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen als politisch agierende Gruppe mit den ggf. daraus folgenden Spezifika der Partizipationsformen und -möglichkeiten könnten hierin stärker als bisher thematisiert werden und auf diese Weise einstellungsbedingte Barrieren bei politischen Akteur\*innen abgebaut werden. Außerdem erscheint es angebracht, Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen stärker als bisher auch selbst als Zielgruppe politischer Bildungsangebote in den Blick zu nehmen, denn nur wer die eigenen politischen Partizipationsrechte und mögliche Partizipationsformen kennt sowie einordnen kann, ist in der Lage (und wird ggf.) auch selbst partizipieren.

### 5.1.2 Gemeinsam(e) Perspektiven entwickeln? (Wie) kann die Entwicklung flexibler und inklusionsorientierter Unterstützungsdienste von Kommunen unterstützt werden?

Matthias Kempf

Matthias Kempf (M.A. Bildung und Soziale Arbeit, Dipl. Soz. Arbeiter) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsschwerpunkt Teilhabeplanung. Sein Forschungsinteresse gilt der Teilhabeplanung, der Implementationsforschung, insbesondere der UN-BRK auf kommunaler Ebene sowie die rechtliche Betreuung.

Bei der wissenschaftlichen Begleitung des Inklusionsplanungsprozesses des Kreises Olpe wurden neue Herangehensweisen für eine verbindliche Kooperation zwischen den Akteuren auf kommunaler Ebene für die Entwicklung von flexiblen und inklusionsorientierten Unterstützungsdiensten erprobt. Der nachfolgende Text zeigt skizzenhaft das Vorgehen im Planungsprozess auf, beleuchtet markante Ergebnisse und formuliert schließlich Hypothesen im Hinblick auf den Umsetzungsstand der UN-BRK im Feld der Behindertenhilfe.

#### **Kommunale Inklusionsplanungsprozesse ohne Berücksichtigung der Dienste der Behindertenhilfe?**

Prozesse, welche die Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) auf kommunaler Ebene vorantreiben wollen, klammern nicht selten den Bereich der Unterstützungsdienste mehr oder weniger explizit aus. Dies ist erstaunlich, da die Verfügbarkeit und Praktiken von Unterstützungsdiensten das alltägliche Leben von Menschen mit Behinderungen in besonderer Weise beeinflussen. In der öffentlichen Darstellung dieser Prozesse zum Thema Inklusion wird von vielen Akteuren der veränderte Blick auf das Phänomen Behinderung hervorgehoben. So folgt die Konvention dieser veränderten fachlichen Sicht und betont, dass ein Paradigmenwechsel (Hohmeier 2004) in Bezug auf den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung stattfinden sollte. Eine lebhafte öffentliche Debatte veranlasst erfreulich viele Kommunen, Aktivitäten in diesem Bereich zu beginnen. Allerdings entsteht aus diesem Erwartungsdruck gegenüber Politik und Verwaltung, sich mit dem Thema öffentlichkeitswirksam zu befassen, auch die Gefahr, dass ein überwiegend zeremonieller Umgang mit der UN-BRK stattfindet.

Um auch in dem Bereich der sozialrechtlich gerahmten Teilhabeleistung für Menschen mit Behinderungen zu weiterführenden Analysen und Empfehlungen zu kommen, wurden Ansätze der kommunalen Teilhabeplanung (Lampke et al. 2011) in der wissenschaftlichen Begleitung der Inklusionsplanung<sup>7</sup> des Kreises Olpe weiterentwickelt.

Schon im Jahr 2003 wurde vom ZPE ein Bericht zur Behindertenhilfeplanung für diesen Kreis erstellt und dort bereits ein Vorschlag erarbeitet, wie Sozialleistungsanbieter und Sozialleistungsträger zusammenarbeiten könnten.

<sup>7</sup> Der Bericht steht auf der Projekthomepage zur Verfügung: [http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusionsplan-kreis-olpe/abschlussbericht\\_materialien.html?lang=de](http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusionsplan-kreis-olpe/abschlussbericht_materialien.html?lang=de)

„Um den neuen Planungsansatz wirksam werden zu lassen, ist künftig eine intensivere Kooperation nicht nur zwischen Sozialhilfeträgern und Anbietern von Hilfen, sondern auch zwischen den Sozialhilfeträgern und den anderen Rehabilitationsträgern (Krankenkassen, Pflegekassen, Arbeitsamt, Berufsgenossenschaften, Landesversorgungsanstalten) erforderlich. Dies bedeutet sicherlich eine Begrenzung der derzeitigen Planungsautonomie einzelner Akteure. Andererseits kann über proaktive Kooperation aller Beteiligten in der Planung aber auch die Voraussetzung geschaffen werden, um das Hilfesystem insgesamt aufrechterhalten und weiterentwickeln zu können.

Die Formulierung von Zielvorstellungen und die Ausarbeitung von Handlungsschritten müssen in Zusammenarbeit von Betroffenen, Fachlichkeit, Verwaltung und Politik erfolgen. Angesichts der Komplexität der Fragen sind hierzu geeignete Arbeitsformen zu entwickeln, die nicht in einem starren und unproduktiven Gremienwesen münden“<sup>8</sup>.

In den Empfehlungen wird dazu näher ausgeführt, dass zur Erarbeitung der Handlungsempfehlungen eine zeitlich begrenzte projekthafte Struktur, statt eines dauerhaft institutionalisierten Gremiums zu wählen sei. Dort sollen die oben beschriebenen Zielvorstellungen und Handlungsschritte- in einem moderierten Prozess in Abstimmung der Akteure entwickelt werden.

Das im Jahr 2003 vorgeschlagene Vorgehen, weist deutliche Parallelen zum 14 Jahre später gewählten und im nächsten Punkt beschriebenen Verfahren auf. Die Problematik, wie in dem unübersichtlichen Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen Weiterentwicklungen von Angeboten auf kommunaler Ebene koordiniert angegangen werden, ist somit nicht neu. Allerdings sind nun in der UN-BRK wichtige behindertenpolitische und fachliche Normen kodifiziert, deren Geltung nicht nur auf das Feld der Behindertenhilfe beschränkt ist, sondern die Gesellschaft als Ganzes in den Blick nimmt. Gleichzeitig wird mit der Konvention aber auch deutlich, dass Barrieren in der gestalteten Umwelt und Defizite im Unterstützungssystem, die Menschen mit Beeinträchtigungen an der Teilhabe hindern, den Charakter von Menschenrechtsverletzungen besitzen. Daher erfährt die Empfehlung für gemeinsame Weiterentwicklung von Unterstützungsdiensten mit der aktuellen Debatte einen erheblichen Bedeutungszuwachs.

### **Rolle der Kommunen in NRW**

Dass die UN-BRK und die von ihr ausgelöste öffentliche Debatte ein wichtiger Motor für Planungsprozesse ist, wird auch daran deutlich, dass eine Vielzahl von Kommunen in NRW Inklusionsplanungsprozesse durchführen (vgl. Rohrmann, Schädler et. al. 2014), obwohl inzwischen die Landschaftsverbände für weite Teile der stationären und ambulanten Behindertenhilfe zuständig sind.

Auch vor der Zuständigkeitsverlagerung auf den überörtlichen Sozialhilfeträger waren Planungen im Feld der Sozialverwaltung insgesamt weniger direktiv und eher auf Kooperation angelegt als in anderen Feldern. Ursächlich hierfür ist das Subsidiaritätsprinzip, das sich aus der katholischen Soziallehre entwickelt hat. Dahme und Wohlfahrt (2013 S. 113ff.) beschreiben, wie die Wohlfahrtsverbände durch den „bedingten Vorrang freier Träger“ (ebd. S. 117) bei der Schaffung von Angeboten einerseits eine enorme Bedeutungssteigerung erfuhren, wie aber auch eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen staatlichen Stellen und der freien Wohlfahrtspflege entstand. Die sich in der Folge

---

<sup>8</sup> Der Bericht steht auf der Projekthomepage zur Verfügung: [http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusionsplan-kreis-olpe/abschlussbericht\\_materialien.html?lang=de](http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusionsplan-kreis-olpe/abschlussbericht_materialien.html?lang=de) S. 122

etablierenden Aushandlungsprozesse und die Beteiligung der Verbände an der Ausgestaltung der Sozialen Dienste wird als Korporatismus bezeichnet, so dass Dahme und Wohlfahrt für die Zeit ab der Weimarer Republik zu dem Schluss kommen, dass „institutionelle Subsidiarität [...] seitdem konstitutiver Bestandteil des deutschen Sozialstaats“ (ebd. S. 115) ist. Seit Mitte der 1990er Jahre ist durch den Einfluss des New Public Management in der Verwaltungsorganisation die Steuerung an marktlichen und betriebswirtschaftlichen Abläufen orientiert, so dass aktuell Vereinbarungen über Leistung, Entgelte und Qualitätsmerkmale (Kontraktmanagement) zwischen den Leistungsanbietern und Sozialleistungsträgern für die Gestaltung des Leistungsgeschehens prägend sind. Es ist zu erwarten, dass diese Entwicklung durch die Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes verstärkt wird.

Dem Kreis als Durchführender der Inklusionsplanung kommt somit eine Rolle zu, in der er nur indirekten Einfluss ausüben kann und er dadurch im Vergleich zu den zuständigen Sozialleistungsträgern eine neutralere Position hat. Entscheidungen und Empfehlungen auf dieser Ebene bleiben daher aber auch immer weniger verbindlich als Absprachen im eigentlichen Leistungsgeschehen.

Im Folgenden wird knapp beschrieben, wie vor dem Hintergrund dieser Rolle des Kreises das Vorgehen gewählt wurde. Dabei wurde der Grundsatz aus dem Bericht 2003 aufgegriffen, dass „Planung eine Verständigung aller beteiligten Akteure über die gemeinsamen Ziele der Behindertenhilfe voraussetzt“. Hierzu sind zu den Themenbereichen Wohnen, Arbeit, Freizeit und Beratung die Entwicklungsperspektiven, Ziele und der Diskussionsstand zu fachlichen Positionen der Akteure erhoben worden. Um in einen intensiven Austauschprozess zu gelangen wurde über ein Jahr eine Planungsgruppe gebildet, zu der 14 Vertreter der Selbsthilfe, der Kostenträger (örtliche und überörtliche Ebene), der Leistungsanbieter und der Rehabilitationsträger gehörten. Es arbeiteten in der Planungsgruppe Vertreter mit, die in ihren Organisationen über Entscheidungsbefugnis verfügen. Im Rahmen der moderierten Sitzungen wurden sie in die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Analysen, sowie die Empfehlungsentwicklung einbezogen. In die Untersuchung wurde auch ein Beratungsnetzwerk für Menschen mit Behinderungen einbezogen, für das bereits eine Selbstverpflichtung der Akteure formuliert war, auf die bei der Befragung zurückgegriffen werden konnte. In den Feldern Arbeit, Freizeit und Wohnen bildeten die einschlägigen Artikel der UN-BRK (Wohnbezogene Hilfen Art. 19, Hilfen im Bereich Arbeit Art. 27, Freizeit Art. 30), sowie die abschließenden Bemerkungen des UN Ausschusses<sup>9</sup> die Grundlage für die Abfrage der fachlichen Positionen. Um Ansätze für gemeinsame Maßnahmen, und fachliche Positionierungen differenziert zu erfassen, wurde die Befragung folgendermaßen aufgebaut:

1. Wiedergabe der Artikel der UN-BRK und abschließende Bemerkungen
2. Einordnung der aktuell bestehenden Dienste (segregierend, integrativ, inklusiv)
3. Wie sähen inklusive Settings im jeweiligen Bereich aus?
4. Welche (Zwischen-)Schritte zur Weiterentwicklung ihrer Dienste sind geplant, bzw. beabsichtigt?
5. Von welcher zeitlichen Perspektive wird bei den Veränderungen ausgegangen?

---

<sup>9</sup> [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD\\_Abschliessende\\_Bemerkungen\\_ueber\\_den\\_ersten\\_Staatenbericht\\_Deutschlands\\_ENTWURF.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf) (zuletzt geprüft 25.11.2016)



Als mögliches Ergebnis der Arbeit der Planungsgruppe wurde die Erarbeitung einer Selbstverpflichtung angestrebt, welche eine ortsspezifische Planung und die anbieter-spezifische Entwicklungsplanung verbindet.

### **Ergebnisse von Befragungs- und Beratungsaktivitäten im Rahmen des Planungsprozesses**

Auf Basis der Befragungsergebnisse wurde in der Planungsgruppe für die Bereiche jeweils eine gemeinsame Zielperspektive für die (Weiter-) Entwicklung der Angebote, sowie mögliche gemeinsame Maßnahmen diskutiert. Die fachliche Übereinstimmung zwischen den Akteuren und die Perspektiven für die Weiterentwicklung unterschieden sich für die einzelnen Bereiche erheblich. Die konkreten Ergebnisse sind in diesem Artikel von untergeordneter Bedeutung, können aber im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung<sup>10</sup> eingesehen werden. Im Folgenden werden lediglich die Erfahrungen mit dieser Form der Befragung hinsichtlich Chancen und Grenzen im Rahmen eines Inklusionsplanungsprozesses verdichtet dargestellt.

#### *Teils kontroverse Positionen werden benannt*

In den vier verschiedenen Bereichen wurden die fachlichen Positionen unterschiedlich dargestellt. Durch die gemeinsame Orientierung am Text der Konvention und den abschließenden Bemerkungen haben die Akteure ihre Sicht fachlich so schildern können, dass gemeinsame Ziele formuliert werden konnten, aber auch widerstreitende Sichtweisen konkret benenn- und diskutierbar wurden. Durch die Befragung orientierte sich der fachliche Austausch einerseits konkret an der Ist-Situation vor Ort aus Sicht der Akteure, andererseits wurde aber auch die Entwicklungsperspektive zu einem „inkluisiven Gemeinwesen“ (Lampke et al. 2011, S. 14) eingenommen. Ziel des Austausches war es, nicht zwingend zu einem Konsens zu gelangen, sondern unterschiedliche Sichtweisen deutlich zu machen und trotzdem zu gemeinsamen Maßnahmen und Planungsperspektiven zu gelangen. Die Offenlegung der jeweiligen Positionen der Akteure ist hierfür ein notwendiger erster Schritt. Das Befragungsinstrument und der moderierte Austausch über die Befragungsergebnisse brachten hierfür fruchtbare Ergebnisse.

#### *Konzeptionelle Diskrepanzen werden deutlich*

Neben den fachlichen Positionen wird auch deutlich, dass die Akteure ein unterschiedlich intensives Maß an kritischer Distanz zur eigenen Praxis einnehmen. Während einzelne Akteure ihre aktuellen Angebote als segregierend benennen und dabei die Argumentation aus dem Konventionstext auf die eigenen Angebote beziehen, weisen andere Anbieter ähnlicher Angebote diese Einschätzung zurück. Am deutlichsten zeigte sich diese Diskrepanz bei der Einschätzung von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Die Mehrheit der Planungsgruppenmitglieder nimmt die bestehenden Angebote kritisch in den Blick und hält perspektivisch eine assistierende, individuelle Unterstützung auf dem ersten Arbeitsmarkt für erstrebenswert. Eine Minderheit vermeidet diesen kritischen Blick auf die bestehende Praxis eher oder deutet die bestehenden Angebote bereits als Inklusion. Durch die Umdeutung des Begriffes Inklusion besteht die Gefahr, dass

---

<sup>10</sup> Der Bericht steht auf der Projekthomepage zur Verfügung: [http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusions-plan-kreis-olpe/abschlussbericht\\_materialien.html?lang=de](http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusions-plan-kreis-olpe/abschlussbericht_materialien.html?lang=de)

der kritische Gehalt dieses Ansatzes für die fachliche und öffentliche Debatte verloren geht und zu Konfusion führt.

Auch bei der Analyse, wie die Selbstverpflichtung des Beratungsnetzwerkes in der Praxis interpretiert wird, wurde deutlich, dass wesentliche Fachbegriffe, wie z. B. Selbstbestimmung und Transparenz, sehr unterschiedlich verstanden und in der Praxis angewendet werden. Die Erhebung machte solche unterschiedlichen Sichtweisen deutlich. Die Rückbindung an den Text der Konvention bietet die Möglichkeit, im weiteren Austausch der Akteure, Schlüsselbegriffe so zu operationalisieren, dass sie sich in den fachlichen Rahmen dieses Dokumentes einordnen. Hierdurch wird es möglich, Fortschritte in der (Beratungs-)Praxis gemeinsam verbindlich zu reflektieren.

#### *Konkretisierung und gegenseitige Offenlegung der Pläne*

Um eine gemeinsame Selbstverpflichtung der Akteure zu formulieren ist zumindest teilweise eine gegenseitige Offenlegung von Planungen sinnvoll. Diese bietet auch die Möglichkeit, sich über Entwicklungen auszutauschen. Mit dem Paradigmenwechsel, den die Konvention beschreibt gehen für alle Akteure erhebliche Unsicherheiten und Anpassungsbedarfe in den Abläufen einher. In dem hier beschriebenen Planungsprozess erwies sich das dafür notwendige Maß an Offenheit als ungewohnt. Während ein Austausch über gemeinsame Zielperspektiven und konzeptuelle Diskrepanzen lebhaft und fruchtbar geführt werden konnte, war die Bereitschaft, Ziele der jeweiligen Organisation offenzulegen, nicht herzustellen. Die wissenschaftliche Begleitung konnte aus den anonymen Befragungsergebnissen Vorschläge für gemeinsame Zielperspektiven und Maßnahmen entwickeln. Eine Konkretisierung mit (selbst-)verpflichtendem Charakter war aber nicht gewünscht. Möglichkeiten, die Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen und Lernerfahrungen offen zu legen, werden so aber nicht ausgeschöpft.

### **Schlussfolgerungen und Hypothesen**

#### **Fachlich professioneller Diskurs**

Nach Rohrmann (2014, S. 249) stehen die Menschenrechte, wie sie etwa in der Konvention für Menschen mit Behinderungen konkretisiert wurden, dem professionellen Handeln und auch der Wissenschaft als kritisches Korrektiv gegenüber. Mit ihnen sollen auch dem eigenen Handeln Grenzen gesetzt und Folgen, Wirkungen, und Mittel kritisch überprüft werden. Dadurch, dass die Konvention zum Ausgangspunkt bei der Erhebung, aber auch als Bezugspunkt bei der Interpretation der Antworten der Akteure genutzt wurde, fungierte sie im Prozess als ein solch kritisches Korrektiv. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Konvention nur von einem Teil der Akteure als verbindlicher Maßstab für die eigene Praxis anerkannt wird. Andere (staatliche) Akteure stellen die Verbindlichkeit der Konvention in Frage. Insgesamt erscheint die Befassung mit der Konvention für viele Akteure bisher nur schwach erfolgt zu sein, bzw. noch nicht zu definitiven Anpassungen im Leistungsgeschehen geführt zu haben.

Wenn man professionelles Handeln als orientiert an fachlichen Normen und Werten versteht und eine selbstkritische Reflexion der eigenen Praxis an diesen für wesentlich hält, ernüchtern die im Prozess entstandenen Ergebnisse. Der Bezug zur Konvention wird nur zum Teil als bereichernd angesehen, andere Antworten weisen eher auf Rechtferti-

gungsmuster hin. Eine selbstkritische Reflexion, die eigene Stärken im praktischen Handeln, aber auch Entwicklungspotentiale identifiziert, findet sich nur bei wenigen Akteuren.

### **Weiterentwicklung der Methode der kommunalen Teilhabeplanung**

In anderen Prozessbegleitungen wurden stärker statistische Erhebungen der Ist-Situation vorgenommen. Im beschriebenen Prozess ist es gelungen, wesentliche Merkmale und Unterschiede in der Ausrichtung der Akteure in Bezug auf die Weiterentwicklung im Kreis zu erfassen. Hierdurch konnten sowohl Vorschläge für gemeinsame Maßnahmen der Akteure formuliert werden, als auch ein fundierter Beitrag zur fachlichen Debatte geleistet werden. Auch wenn sich das ursprünglich angestrebte Ziel einer gemeinsamen Selbstverpflichtung nicht realisieren ließ, so kann der intensive Austausch doch auch als ein Prozess der Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung im professionellen Feld angesehen werden. Die angestoßenen Diskussionen unterstützen die Akteure dabei zu konkretisieren, was die Voraussetzungen wären, um perspektivisch Angebote zu schaffen, die flexibel und inklusionsorientiert sind. Trotz der begrenzten Einflussmöglichkeit des Kreises und der in den Prozess eingebundenen Kommunen ist es gelungen einen Dialog über die Weiterentwicklung der Angebotslandschaft zu führen, der über institutionalisierte Formate wie den Qualitätsdialog des LWL deutlich hinausgeht. Gleichzeitig hat dieser Dialog aber auch verdeutlicht, dass bilaterale Absprachen zwischen den Leistungsanbietern und den Landschaftsverbänden dominieren. Das im Prozess angestrebte Maß an Offenheit zwischen den Akteuren war für diese ungewohnt. Es ist fraglich, in wie weit dies auf Konkurrenzverhältnisse unter diesen schließen lässt. Von einem erheblichen Teil der Befragten wurde dennoch geäußert, dass ein moderierter Austausch über die Bearbeitung von gemeinsamen Herausforderungen (barrierefreier, finanzierbarer Wohnraum, gezielte Öffentlichkeitsarbeit, etc.) gewünscht wird.

### **Planungsbegleitung als Handeln im Schnittfeld von Fachlichkeit und Politik**

Wie wichtig und gleichzeitig diffizil die gemeinsame Verständigung über Ziele und Maßnahmen der Weiterentwicklung sind, macht Fürst mit seiner Definition von Politik deutlich: „Politik bedeutet, eine Gemeinschaft zu kollektivem Handeln zu befähigen, wenn nicht von vornherein vorausgesetzt werden kann, dass alle Mitglieder der Gemeinschaft dieselben Ziele verfolgen oder für gemeinsam geteilte Ziele dieselben Mittel als die geeignetsten halten.“ (Fürst 2008, S. 26) In dem beschriebenen Prozess wurde ein Schwerpunkt auf die Erhebung der Festlegung von Zielen und Maßnahmen gelegt. Anstatt eine Übereinstimmung hierbei anzunehmen, wurden Dispute und kontroverse Diskussionen geführt, die dabei unterstützen sollen Positionen an der UN-Konvention auszurichten, oder zumindest sich in Bezug zu dieser zu positionieren. Herausfordernd erscheint dabei aber, dass die Fachbegriffe von den Akteuren in der Öffentlichkeitsarbeit anders, zum Teil verzerrend, verwendet werden. Hierdurch wird Personen, die nicht so intensiv in die Fachdebatte involviert sind - was vermutlich auf einige Kommunalpolitiker zutrifft - die Orientierung erheblich erschwert. In wie weit die Veröffentlichungen und Veranstaltungen des Prozesses zu einer Klärung beigetragen haben, könnte gesondert untersucht werden.

Insgesamt scheint die Entwicklung flexibler und inklusionsorientierter Unterstützungsdienste trotz seiner enormen Bedeutung für die praktischen Lebensvollzüge von Menschen mit Behinderungen ein von den Umsetzungsbemühungen der Konvention bisher nur begrenzt erfasster Bereich zu sein. Auch wenn gesetzliche Regelungen auf Bundesebene die generelle Architektur des Hilfesystems bestimmen, zeigen lokale Differenzen welchen Einfluss lokale Initiativen haben können. Engagierte Kommunen haben die Möglichkeit, den fachlichen Austausch hierzu voranzutreiben, damit Potentiale im geltenden Leistungsrecht genutzt und ausgebaut werden.

## Literatur

Fürst, Dietrich (2008): Begriffe der Planung und Entwicklung der Planung in Deutschland. In: Dietrich Fürst (Hg.): Handbuch Theorien und Methoden der Raum- und Umweltplanung. 3. Aufl. Dortmund: Rohn, S. 21 – 47.

Hohmeier, Jürgen (2004): Die Entwicklung der außerschulischen Behindertenarbeit als Paradigmenwechsel - Von der Verwahrung zur Inklusion. In: Rudolf Forster (Hg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 127 – 141.

Lampke, Dorothea; Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (Hg.) (2011): Örtliche Teilhabepanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.springer.com/de/book/9783531181738> [zuletzt geprüft am: 02.05.2018]

Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes; Kempf, Matthias; Konieczny, Eva; Windisch, Marcus (2014): Inklusive Gemeinwesen Planen. Abschlussbericht eines Forschungsprojektes im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales in Nordrhein-Westfalen. Siegen. [https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/inkluplan-abschlussbericht\\_februar\\_2014\\_ii.pdf](https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/inkluplan-abschlussbericht_februar_2014_ii.pdf) [zuletzt geprüft am 02.05.2018].

Rohrmann, Albrecht (2014): Inklusion als Anspruch und Gestaltungsauftrag. Ein kritischer Blick auf die Soziale Arbeit. In: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (3), S. 240 – 251.

### 5.1.3 Ethnomethodologische Dokumenten- und Kategorienanalyse<sup>11</sup>

Daniela Molnar

Daniela Molnar ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Teilhabe und Inklusion“ tätig. In diesem Zusammenhang arbeitet sie unter anderem in der Forschungsgruppe „Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche“ mit.

Das „Recht auf Förderung seiner Entwicklung“ steht jedem Kind und jeder\*in Jugendlichen in Deutschland nach § 1 Abs. 1 SGB VIII zu. Jedoch differenziert die institutionelle Zuständigkeit für die Eingliederungshilfe je nachdem, ob ein Bedarf nach professioneller Unterstützung im Erziehungsprozess verortet bzw. eine ‚seelische‘ Behinderung festgestellt oder eine ‚geistige‘ oder ‚körperliche‘ Behinderung zugeschrieben wird. Bei einer Bezugnahme auf die ‚seelische‘ Behinderung können Leistungen nach SGB VIII, bei körperlicher und geistiger Behinderung derzeit Leistungen nach SGB XII gewährt werden. Mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Behindertenhilfe haben sich zwei verschiedene institutionelle Bereiche herausgebildet, die mit unterschiedlichen Kategorien und in verschiedenen Verfahren Hilfebedarfe bestimmen (Bergmann 2014; Messmer/ Hitzler 2011; Moser 2000). Diese Verfahren, die als sozialstaatliche Bearbeitung sozialer Problemlagen definiert werden können, gehen mit der Notwendigkeit einher, Kategorien zu entwickeln, mit denen der individuelle Hilfebedarf beschrieben, begründet und ausdifferenziert sowie ‚bearbeitbar‘<sup>12</sup> gemacht werden kann. Mit Groenemeyer (2010) können Kategorisierungen als organisationale Verfahren aufgefasst werden, die ‚soziale Probleme‘ bearbeitbar machen. Damit eine individuelle Lebenskonstellation überhaupt als eine soziale Problemlage von erzieherischem Bedarf bzw. Teilhabebeeinträchtigung bearbeitbar wird, muss diese also zunächst als ‚Fall‘ für Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Behindertenhilfe hergestellt werden (Messmer/ Hitzler 2011; Bergmann 2014). Kategorisierungen sind insofern notwendig, um Hilfe zu organisieren. Sie enthalten jedoch stets auch die Zuschreibung von Norm und Abweichung. Unter der Prämisse, angemessen zu intervenieren, wird der Hilfebedarf festgeschrieben und diese konstruierte Differenz zwischen vermeintlicher Normalität und Abweichung stabilisiert. Die Institutionen der Eingliederungshilfe (Sozialamt, überörtliche und freie Träger\*innen)

<sup>11</sup> Dieser Beitrag basiert, hier stark überarbeitet und gekürzt, auf unserem im Jahr 2018 erscheinenden Artikel Molnar, Daniela/ Renker, Anna: Wirklichkeit schaffen mit Akten? Empirische Zugänge zur Kategorisierungsarbeit in Jugend- und Sozialämtern. In: Schoyerer, Gabriel/ Frank, Carola/ Jooß-Weinbach, Margarete/ Loick Molina, Steffen (Hrsg.): Auf dem Weg zum Gegenstand im Forschungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe: Methodologische Herausforderungen in der qualitativen Forschung.

<sup>12</sup> Dafür müssen Begrifflichkeiten geklärt und ‚handhabbar‘ gemacht werden, so z. B. die Begriffe der ‚wesentlichen Behinderung‘ (nach § 53 SGB XII) und der ‚seelischen Behinderung‘ (nach § 35a SGB VIII). Dass diese Begrifflichkeiten nicht allein aus den Gesetzestexten heraus ausreichend versteh- und handhabbar werden, wird darüber deutlich, dass die Orientierungshilfe der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGüS 2009) versucht zu definieren, was als wesentliche Behinderung sozialrechtlich zu verstehen ist, und wie verschiedene Behinderungsarten einzuordnen sind – z. B. ob sie als seelische Behinderung oder geistige Behinderung gelten, was die Zuständigkeit nach einerseits SGB VIII und andererseits SGB XII bedingt.

widmen sich auf der Grundlage des SGB XII der körperlichen und geistigen ‚Behinderung‘, die Institution Jugendamt nach SGB VIII dem Bedarf nach ‚Hilfen zur Erziehung‘ sowie Eingliederungshilfe bei seelischer Behinderung.

Für die professionelle Fallarbeit ist es typisch, dass das Fallwissen in einer anwachsenden Fallakte festgehalten wird, in der sich Kategorisierungen niederschlagen. Die Akte ist dabei kein einfaches Abbild des Falles, den sie dokumentiert. So obliegt es den dokumentenerstellenden Personen<sup>13</sup>, aus vielen Möglichkeiten einzelne in diesem institutionellen Zusammenhang passende und verständliche – oder auch unpassende, irritierende – Formulierungen zu wählen und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Darüber hinaus sind der ‚Aktenführung [...] typischerweise Beobachtungsschemata, Klassifikationen, Raster, Vergleichsfolien, Formulare, Archivierungsbögen und andere Formate vorgegeben, mit Hilfe derer der Fall formatiert und prozessiert wird‘ (Bergmann 2014, S. 26). Organisationale und technische Vorgaben nehmen Einfluss auf Form und Inhalt der Akte, so z. B. wenn § 35a Abs. 1a SGB VIII verlangt, eine ärztliche, psychotherapeutische oder psychiatrische Stellungnahme zur Feststellung der Abweichung der seelischen Gesundheit entsprechend der gesetzlichen Vorgaben zur Anspruchsberechtigung einzuholen. Diese Stellungnahme hat „auf der Grundlage der Internationalen Klassifikation der Krankheiten“ (§ 35a Abs. 1a SGB VIII) zu erfolgen. Inhalt und Art eines Akten dokumentes sind hier also zumindest teilweise vorgegeben. Dokumente sind somit als „standardisierte Artefakte“, „institutionalisierte Spuren“ und „Fiktionen (im Sinne von Herstelltheit)“ (Wolff 2015, S. 503; Hervorheb. i. Org.) zu betrachten, sie schaffen eine behördliche ‚Realität‘, die von anderen Realitäten abweichen kann. Ihre empirische Betrachtung kann infolgedessen immer nur eine Rekonstruktion der Wirklichkeits*konstruktion* sein. Diese schriftliche Kommunikation ist für die Praxis der Fallbearbeitung konstitutiv: Die „einmal etablierte dokumentarische (Fall-)Realität entwickelt eine *Eigendynamik*, der sich die kategorisierte Person, aber auch die damit beschäftigten Instanzen in der Folge nur schwer entziehen können“ (Wolff 2015, S. 505): Sie wird in Interaktionsprozessen (bspw. zwischen Professionellen und Betroffenen – wenngleich unter asymmetrischen Machtverhältnissen; Groenemeyer 2010, S. 15) hergestellt und wird Teil der (u. a. behördlichen) Kommunikation. Damit werden Akten zu ‚aktiven‘ Texten. Diesem Datenmaterial wendet sich das Forschungsprojekt ‚Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche‘<sup>14</sup> zu, das darauf abzielt, die Kategorisierungsarbeit in den bislang getrennten Handlungsfeldern der Hilfen für Kinder und Jugendliche zu analysieren.

### **Die ethnomethodologische Dokumentenanalyse und die ethnomethodologische Kategorienanalyse**

Die Analyse der Fallakten orientiert sich am Vorgehen der ethnomethodologisch-konversationsanalytisch ausgerichteten Dokumentenanalyse und ihrer Erweiterung um die

<sup>13</sup> Dies kann die fallbearbeitende Person sein, die die Akte führt, es werden aber auch einzelne Schriftstücke von anderen Personen erstellt. So z. B. im Vertretungsfall von Kolleg\*innen, bei der Einholung einer amtsärztlichen Stellungnahme von einer Ärztin oder einem Arzt usw.

<sup>14</sup> Die ethnomethodologische Aktenanalyse ist dabei zwar der Haupt-, dennoch nur ein Teil des komplexen forschungsmethodischen Vorgehens im Projekt – nähere Informationen finden sich unter <https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/katgo/>.

Membership Categorization Analysis (Bergmann 1981; Böhringer u. a. 2012; Hester/ Eglin 1997; Lepper 2000; Sacks 1972; Wolff 1995, 2006, 2015). Ethnomethodologie zielt auf die Untersuchung dessen, wie Menschen soziale Wirklichkeit konstruieren und wie sich diese soziale Wirklichkeit gestaltet. Im strengeren Sinne ist die Ethnomethodologie keine Methode oder Theorie, sondern umfasst vielmehr eine bestimmte Forschungshaltung oder analytische Mentalität (Wolff 1995, S. 22; Hester/ Eglin 1997, S. 1). Auf der Grundlage einer ethnomethodologischen Forschungshaltung gehen wir davon aus, dass gesellschaftliche und soziale Strukturen und Tatbestände als Resultat interaktiven Handelns hervorgebracht und verändert werden. Unsere Untersuchung beschäftigt sich mit der Rekonstruktion jener vertextlichten Methoden und Prozeduren der Fallarbeit, welche die Akteu\*rinnen zur Abwicklung ihrer interaktiven Angelegenheiten in den Fallakten einsetzen. Daher richtet sich die Dokumentenanalyse auf die dokumentarischen Wirklichkeiten der Fallakten und die Grammatik ihrer sozialen Produziertheit. Damit zielen wir auf die als Ethnomethodologie verstandene „von den Mitgliedern einer Gesellschaft im Handlungsvollzug praktizierte Methodologie, über welche die – von den Handelnden als vorgegeben erfahrene und selbstverständlich hingegenommene – gesellschaftliche Wirklichkeit und soziale Ordnung erst produziert werden“ (Bergmann 1981, S. 12). Aus ethnomethodologischer Perspektive ist jedes soziale Geschehen als durch die praktischen Herstellungsleistungen der beteiligten Akteur/innen hervorgebracht zu betrachten. Dies gilt mithin auch für institutionelle oder organisationale Kontexte. Bei der Analyse dieser Phänomene wird ein „Verzicht auf theoretische Vorannahmen oder sozialwissenschaftliche Hintergrundtheorien, die das erklären sollen, was irgendwo vor sich geht“ (Keller 2012, S. 243) angestrebt. „Die Geordnetheit des Geschehens darf nicht ‚hinter‘ diesem – etwa in den Köpfen der Beteiligten oder in gesellschaftlichen Funktionserfordernissen – gesucht und sollte auch nicht von den sozialwissenschaftlichen Interpreten aus ihrer Kenntnis der Rahmenbedingungen der betreffenden Situation heraus ergänzt werden; vielmehr muß sie auf der Ebene des sozialen Geschehens selbst erkennbar sein“ (Wolff 1995, S. 23).

Für die Aktenanalyse kann speziell auf den Begriff der „konventionellen Lesart“ (Wolff 2015, S. 511) aktiver Texte rekuriert werden. Denn Akten sind keine passiven, ihren Interpret/innen ausgelieferten Darstellungen von Wirklichkeit, sondern strukturieren in ihrer Eigendynamik ihre soziale Lesbarkeit: So lassen sich durch

„geschickt gewählte Kategorisierungen, Attributionen, Kontraste, Reihungen usw. [...] *Sinnlücken* und *interpretative Rätsel induzieren*, von denen man annehmen kann, dass sie ein kompetenter Leser der angesprochenen »interpretativen Gemeinschaft« (Fish 1980) in bestimmter Weise schließen bzw. auflösen wird. Der strukturierende Effekt »aktiver Texte« erfolgt also insbesondere dadurch, dass der Leser zu einer bestimmten *konventionellen Lesart* (McHoul 1982) verleitet wird, indem man ihn zur *activity of implication* herausfordert“ (Wolff 2015, S. 511; Hervorheb. i. Org.).

Dokumente werden immer auf einen bestimmten Kommunikationszusammenhang hin verfasst, wobei bestimmte Rezipient\*innengruppen antizipiert werden. Behördliche Akten bspw. werden u. a. für die Verfasser\*innen selbst (für die fallbearbeitenden Personen



bspw. zur Sicherung von Daten), aber auch zumindest in ihren Teilen für weitere Akteur\*innen (Amtsärzt\*innen im Gesundheitsamt, die Wirtschaftliche Jugendhilfe etc.) und zumindest potentiell als Gesamtkollektionen für justiziable Zwecke (im Rahmen möglicher Gerichtsverhandlungen) produziert. Die Sammlung von Informationen und ihre Verwaltung in Textform macht eine selektive Reduktion notwendig – eine allumfassende Darstellung aller Daten ist unmöglich. Dabei werden unter bestimmten kommunikativen Regeln Kategorisierungen angewandt und auf durch die antizipierten Rezipient\*innen geteilte Deutungsmuster, Wissensbestände etc. zurückgegriffen (Sacks 1972). Die Analyse von Kategorisierungsprozessen in der Fallarbeit richtet sich auf das praktische und soziale Wissen, das Mitgliedern der betreffenden interpretativen Gemeinschaft bei der Gestaltung von Fällen zur Verfügung steht (Lepper 2000; Böhringer u. a. 2012, S. 29). Die Membership Categorization Analysis (MCA) bezieht sich auf „presumed common-sense knowledge of social structures“ und macht diese bearbeitbar, indem „the ordinary sense of talk and action is made problematic [...] and is conceptualized as the accomplishment of local instances of categorial ordering work“ (Hester/ Eglin 1997, S. 3). Mit der MCA nehmen wir Mitgliedschaftskategorisierungen in den Blick, die von den am Geschehen Beteiligten als relevant für die Fallarbeit angesehen werden und die die soziale Lesbarkeit von Dokumenten garantieren sollen. Sacks (1972) entwickelte das Konzept des sogenannten ‚Teilnehmer-Kategorisierungs-Apparats (Membership Categorization Device/ MCD)‘, der in interaktiven Kommunikationszügen durch Kollektionen von Kategorien Sinn produziert. Der MCD umfasst bestimmte institutionalisierte Kategorisierungs- und Schlussfolgerungsregeln und fungiert als eine Art Zuweisungs-Apparat bei der Definition von Situationen (Sacks 1972, S. 32). Nach den Regeln kategorialer Beschreibungen des MCD verweisen situationsbezogene beschreibende Kategorien zugleich auf andere dazu passende ‚natürliche‘ Kategorien, mit denen sie zusammen eine ‚Kollektion‘ bilden (Wolff 2015; Lepper 2000, S. 16). Kategorien aus einer Kollektion beinhalten immer auch ihre nicht explizit genannten Kollektionspartner\*innen und suggerieren damit eine bestimmte Wirklichkeit. Die Varianz sinnhafter Kollektionen ist vom jeweiligen (sozialen) Kontext abhängig.

Dies lässt sich exemplarisch an folgendem Auszug aus einem Aktenvermerk unseres Datenkorpus über ein Telefonat veranschaulichen:

„Vater macht sich Sorgen um 16 Monate alten Sohn, der bei KM<sup>15</sup> lebt, die alleiniges Sorgerecht hat [...].

KM sei 24 Stunden online und nur am chatten, schreibt alles in Facebook, auch ihre neuesten sexuellen Abenteuer.

Trennung Eltern vor Kurzem erfolgt, seither schon mehrfach Partnerwechsel, Sohn schläft im Schlafzimmer KM [...].“

Die Bezeichnung des Anrufers als „Vater“ (nicht als „Anrufer“ oder durch die Nennung anderer Merkmale wie bspw. der Berufsbezeichnung) beinhaltet spezifische Bedeutungen: Durch die Eröffnung der Sequenz mit der Adressierung des Anrufers als „Vater“ schwingen in dieser Szene von Beginn an der erwartete Kontext der Kollektion „Familie“ und explizit der der „Eltern“ mit. Durch die Auswahl einer bestimmten Beschreibungskategorie (z. B. „Sohn“) wird auf eine Kollektion (im Bereich „Familie“) und implizit auf bestimmte sozial erwartbare Handlungsweisen (aus der Kollektion „Eltern“) hingewiesen.

---

<sup>15</sup> KM ist das gängige Kürzel für ‚Kindesmutter‘.

Verschiedene Kollektionsarten weisen also mitunter auf unterschiedliche Verhältnisse zwischen den Kategorisierten hin, mit denen auch moralische Implikationen einhergehen können (Wolff 2006, S. 260f.; Böhringer u. a. 2012, S. 29). Der Rückschluss von einer Mitgliedschaftskategorie durch die Kategorisierungen der Personen auf zur jeweiligen Mitgliedschaft passende Aktivitäten wird als *Category Bound Activities (CBA)* bezeichnet. Dieser Mechanismus ist wechselseitig: Auch bestimmte Handlungsweisen lassen auf die jeweils passende Mitgliedschaftskategorie bzw. Kollektion schließen (Wolff 2006, S. 261; Lepper 2000, S. 24f.). Im o.g. Auszug aus dem Aktenvermerk wird betont: „Vater macht sich Sorgen“ – diese kategoriengerechte Emotion berechtigt ihn zum Anruf beim Jugendamt, entspricht der Kollektion ‚Eltern‘, stärkt die Passung der Kollektion, lässt ihn als guten Vater erscheinen, weil es dem entspricht, was man von einem Vater erwartet. Die Schilderung des Verhaltens der Mutter (im Beispiel die entpersonalisierte „KM“) mit starken moralischen Implikationen wirkt zum sorgsamem Vater fast schon kontrastiv: Chatten, Facebook, Partnerwechsel, Sichtbarkeit sexueller Kontakte gehören nicht zur Kollektion ‚Mutter‘. Es wird im Zusammenhang mit der Ökonomieregel kategorialer Beschreibungen davon ausgegangen, „dass prinzipiell *eine* Kategorie zur Kennzeichnung einer Person genügt“ (Wolff 2006, S. 261; Hervorheb. i. Org.). Dennoch können in Kommunikationszügen unterschiedliche MCD angewendet werden – die Bedeutungen deren Verwendungen müssen beachtet und analysiert werden. Im Beispiel wechselt die Bezeichnung des Anrufers im späteren Verlauf des Aktenvermerks vom ‚Vater‘ zum als ‚KV‘ gekürzten ‚Kindsvater‘:

„KV sieht keine akute Gefahr für Sohn, aber Handlungsbedarf, da Sorge um Wohlergehen des Sohns, möchte Sorgerecht beantragen“.

Hier scheint der emotional und verantwortungsentsprechend handelnde ‚Vater‘ zum verwaltungsrechtlichen Subjekt in seiner Funktion als ‚KV‘ zu werden: Er schätzt die Situation als nicht akut gefährdend ein, äußert jedoch Bedenken bzgl. des Wohlergehens des Kindes und spricht von der Beantragung des Sorgerechts. Darüber hinaus kann sich „[ü]ber die Art der gewählten Kategorisierung [...] zudem auch der Kategorisierende selbst in ein bestimmtes soziales Verhältnis zum Kategorisierten setzen und damit den Charakter eines Berichts modifizieren“ (Wolff 2015, S. 509), so z. B., wenn die/der Sachbearbeiter/in des Sozialamtes die ‚Antragstellerin‘ oder der\*die Mitarbeiter\*in des Jugendamtes den ‚Klienten‘ benennt.

### **Forschungsmethod(olog)ische Reflexion**

Die Methode der ethnomethodologischen Aktenanalyse eröffnet einen spezifischen Zugang zu Dokumenten als kommunikative Werkzeuge in der Fallarbeit. Es wird deutlich, dass die Betrachtung von Verfahren als Bestandteil von Aushandlungs- und Verständigungsprozessen ermöglicht wird: ‚Klient\*innen‘ und deren ‚Probleme‘ müssen erst hergestellt und als Fall für die Sozialen Dienste ‚bearbeitbar‘ gemacht werden (Müller/ Wolff 2015). Mit der MCA können Kategorisierungsprozesse im Fallverlauf rekonstruiert werden. Die Fokussierung auf die Wechselwirkung zwischen Akten und Fallarbeit bietet einen innovativen, aber notwendig begrenzten Zugang zu anderen Dimensionen der Fallarbeit. Daher kann mit dieser Forschungsmethode nicht der Anspruch erhoben werden, den Gesamtprozess der Hilfeplanung, Maßnahmenbewilligung sowie -durchführung unter Einbezug aller Akteur\*innen abzubilden. Es sind die dokumentarischen Wirklichkeiten

der Fallarbeit, die in unserer Untersuchung im Vordergrund stehen. Die Formierungsprozesse der ‚Fallherstellung‘ können in der Akte analysiert und rekonstruiert werden. Ziel unserer Analyse ist nicht, den vielschichtigen Prozess der Entscheidungsfindung in seiner Gesamtheit wiederzugeben, sondern den ‚Sinn‘ der Aktenführung in der Verwaltung der Fälle zu rekonstruieren. Das Forschungsprojekt ‚Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche‘ bietet also einen spezifischen Zugang zum Themenkomplex, der bestimmte Beschränkungen, aber auch vielfältige Erkenntnismöglichkeiten beinhaltet. Die kontrastierende Betrachtung der unterschiedlichen Kategorisierungsarbeiten, die in Jugendämtern einerseits und den Institutionen der Behindertenhilfe (i.d.R. Sozialämter und überörtliche Träger\*innen) andererseits vorgenommen werden, wird interessante Ergebnisse liefern; nicht zuletzt wird der Vergleich der verschiedenen Institutionen und ihrer Kategorisierungsarbeiten, die in unterschiedlichen (historisch gewachsenen und gesetzlichen) Logiken verankert sind, hilfreich dabei sein, die aktuelle Diskussion über eine Gesamtzuständigkeit für alle Kinder und Jugendlichen, ob mit oder ohne (seelische und weitere) Behinderung(en), zu bereichern.

## Literatur

Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./ Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf, S. 9 – 51.

Bergmann, J. R./ Dausendschön-Gay, U./ Oberzaucher, F. (Hrsg.): »Der Fall«. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld, S. 17 – 33.

Böhringer, D./ Karl, U./ Müller, H./ Schröder, W./ Wolff, S. (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Leverkusen.

Hester S./ Eglin, P. (1997): Membership categorization analysis: An introduction. In: Ebd. (Hrsg.): Culture in action: Studies in membership categorization analysis. Washington, DC, S. 1 – 23.

Groenemeyer, A. (2010): Doing Social Problems - Doing Social Control. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten - Ein Forschungsprogramm. In: Ebd. (Hrsg.): Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten. Wiesbaden, S. 13 – 56.

Keller, R. (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden.

Lepper, G. (2000): Categories in text and talk. London u. a.

Messmer, H./ Hitzler, S. (2008): "Die Hilfe wird beendet werden hier". Prozesse der Deklientifizierung im Hilfeplangespräch aus gesprächsanalytischer Sicht. Neue Praxis, 38, S. 166 – 187.

Messmer, H./ Hitzler, S. (2011): Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In: Oelerich, G./ Otto, H.-U. (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden, S. 51 –64.

Moser, V. (2000): Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, S. 175 – 192.

Müller, H./ Wolff, S. (2015): "Problems" in Employment Services. In: Social Work & Society, 13 (1). URL: [www.socwork.net/sws/article/view/425/792](http://www.socwork.net/sws/article/view/425/792) [zuletzt geprüft am: 02.05.2018].

Sacks, H. (1972): An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In: Sudnow D. (Hrsg.): Studies in social interaction. New York, S. 31 – 74.

Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek b. Hamburg, S. 502 – 514.

Wolff, S. (1995): Text und Schuld. Die Rhetorik psychiatrischer Gerichtsgutachten. Berlin

Wolff, S. (2006): Textanalyse. In Ayaß, R./ Bergmann, J. R. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 245 – 273.

Wolff, S. (2015): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U./ Kardorff, E. v./

#### 5.1.4 Perspektiven für Asylsuchende ohne Bleiberecht? Herausforderungen der deutschen Rückkehrpolitik

Emmanuel Ndahayo

Emmanuel Ndahayo (M.A. Sozialwissenschaften) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte sind die Migrationssoziologie (Schwerpunkt afrikanische Diaspora), Integrationspolitik (Schwerpunkt Einbürgerung) und politische Soziologie (Schwerpunkte: Staatsbürgerschaft, Staatlichkeit in Afrika, Entwicklungspolitik).

Die Zunahme der Fluchtmigration und die gestiegene Anzahl von Asylsuchenden machen sich auch in Deutschland bemerkbar. Die Zahl der Asylanträge im Jahr 2015 hat sich im Vergleich zur Zahl aus 2014 mehr als verdoppelt. Während im Jahr 2014 202.834 Asylanträge in Deutschland gestellt wurden, stieg die Zahl im Jahr 2015 auf 476.694 an. Im Jahr 2016 hat sich die Zahl im Vergleich zu 2014 mehr als verdreifacht: Sie stieg auf 745.545. Von allen Asylentscheidungen, die im vergangenen Jahr getroffen wurden, wurden 37,6 % negativ und in den meisten Fällen als offensichtlich unbegründet – d. h. mit Abschiebebedrohungen verbunden - bewertet.

In politischen und medialen Diskursen werden diese Menschen als Asylsuchende ohne Bleibeperspektive porträtiert. Durch Abschottung und Abschiebungsdrohungen versucht die Regierung, diese Menschen dazu zu bringen, Deutschland zu verlassen. In dieser Richtung wird die deutsche Rückkehrpolitik von der innenpolitischen Sicht und der Debatte zur Abschiebung dominiert. Dieser Beitrag fokussiert sich auf die Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung der Re-Migration beobachten lassen.

##### **Herausforderungen der deutschen Rückkehrpolitik**

Bei dem Versuch, Perspektiven für Menschen „ohne Perspektive“ zu schaffen, können die Logik der Abschottung und die fehlende Mitwirkung der Betroffenen als größte Herausforderungen der deutschen Rückkehrpolitik betrachtet werden.

Die Abschottung hängt hauptsächlich mit der innenpolitischen Sichtweise zusammen, die hinter dem Handeln in der Rückkehrsache steht. Die Gestaltung der Re-Migration bzw. der Rückkehr wird von einem behördlichen Umfeld dominiert, in dem seit vielen Jahren der Schwerpunkt eher auf das Verdrängen gegen die Betroffenen als auf die Humanität gelegt wird. Die Menschlichkeit wird als Pull-Faktor für weitere Immigration betrachtet und daher nicht unterstützt. Die dominierende Sicht verhindert eine deutliche Verbesserung der Rückkehrbedingungen und daher auch in vielen Hinsichten die freiwillige Rückkehr. Die innenpolitische Abschottung sei aber kontraproduktiv, wenn es um die Ermöglichung der Rückkehr gehe (vgl. Carr 2014).

Außerdem werden die bestehenden Rückkehrprogramme in paternalistischen und asymmetrischen Verhältnissen konzipiert und durchgeführt. Die Zukunft der Menschen in ihren Herkunftsländern wird von Rückkehrberatern bestimmt, die nie in den betroffenen Ländern gewesen sind. Die Beratung findet auf Basis der fremden Entscheidungen

und ihrer eigenen Einstellungen statt. Alles wird ferngesteuert und das in einer fremden Welt. In dieser Atmosphäre ist klar, dass die bestehenden Förderprogramme an den Bedürfnissen der Betroffenen vorbei gehen und dass die Betroffenen bei diesen Programmen nicht mitwirken.

McKinsey & Company (2016) fordern die konsequente Umsetzung einer flächendeckenden und frühzeitigen Rückkehrberatung (z. B. in Ankunftscentren) mit einer Ausweitung des Anreizsystems zur freiwilligen Rückkehr. Dies reicht für die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Betroffenen und für den Erfolg der freiwilligen Rückkehr nicht aus. Es bleibt eine Herausforderung, wie die Betroffenen bei der Gestaltung ihrer eigenen Zukunft partizipativ miteinbezogen werden können.

Um die Erfolgchancen der Förderprogramme und die Mitwirkung der Betroffenen zu erhöhen, müssten Glaubwürdigkeit und Vertrauen von allen Seiten vorhanden sein. Aus unterschiedlichen Gründen gibt es vor allem von der Seite der Betroffenen kein Vertrauen.

Die fehlende Einbeziehung von Betroffenen impliziert auch eine fehlende Zusammenarbeit mit Diaspora-Organisationen. Es ist herausfordernd, diese Zusammenarbeit in Gang zu bringen. Die Kommunen und Beratungsstellen, die diese Kooperation starten und pflegen könnten, haben oft keine Mittel dafür. Ferner ist in vielen Kommunen bzw. Städten die Idee über die Zukunft der Menschen außerhalb der kommunalen geographischen Grenzen noch nicht angekommen. Dort beschäftigt man sich hauptsächlich nur mit der Abschiebung.

Weitere große Herausforderungen sind die politische Instrumentalisierung des Themas; mangelnde gesetzliche Regelungen; mangelnde Beratungsstrukturen; schwierige Zukunftsgestaltung der Asylsuchenden im transnationalen Kontext; schwierige Inklusion der Asylsuchenden im entwicklungspolitischen Prozess; das sich auf postkolonialistische und paternalistische Komponenten beziehende entwicklungspolitische Handeln; Konkurrenz unter in der Rückkehrpolitik handelnden Akteuren; fehlende Evaluierungsmöglichkeiten; etc.

### **Eine neue Orientierung in der deutschen Rückkehrpolitik?**

In der „Gemeinsamen Rückkehrinitiative“ vom BMI und BMZ ist Folgendes zu lesen: „Wir machen aus Menschen ohne Bleibeperspektive oder -wunsch Menschen mit Zukunftsperspektiven“ und dies wird nach dem Motto „Wir informieren. Wir schaffen Orientierung. Wir setzen neue Anreize“ umgesetzt. Es ist relevant zu bemerken, dass die Bundesregierung von „NEUEN“ Anreizen spricht. Dies impliziert eine Feststellung der nicht vorhandenen Effektivität der bestehenden Rückkehrprogramme. Bei der Entwicklung der entsprechenden Maßnahmen wird u. a. angenommen, dass Abschottungspolitik zur „freiwilligen“ Rückkehr lotsen bzw. zwingen kann. Die existierenden Förderprogramme (REAG/GARP (Reintegration and Emigration Programme for Asylum Seekers in Germany/Government Assisted Repatriation Programme); ERIN (European Reintegration Network) und StarthilfePlus) sind auch auf dieser Logik aufgebaut. Sie befassen sich nicht primär mit der Frage, wie die Zukunftsperspektiven von Migrantinnen und Migranten ohne Bleiberecht gestaltet werden können, sondern mit der Frage, wie sie so schnell wie möglich das Land verlassen können. Mit der Abschottung im Hintergrund werden die Ziele der Förderprogramme nicht erreicht, zumindest in Bezug auf die Asylsuchenden und auf Länder, die der Subsahara Afrikas angehören.

Mit der Initiierung des Programms „Perspektive Heimat“ durch das BMZ mit Möglichkeiten zur Reintegration durch eine längerfristige Bildungs- und Beschäftigungsförderung wird ein Wendepunkt in der deutschen Rückkehrpolitik lanciert (vgl. Angenendt et al. 2017, 17). Damit kommt die Bundesregierung der Empfehlung aus der Wissenschaft und Forschung entgegen, nach der die Rückkehrpolitik enger an die Entwicklungspolitik gekoppelt werden sollte (SVR 2017). Diese Initiative findet ihre Begründung im Geist der Entwicklungszusammenarbeit und in der UN-Agenda 2030. Sie wird aber nicht ohne Schwierigkeiten umgesetzt.

### **Fazit**

Die Feststellung der Ineffizienz der innenordnungspolitisch orientierten Rückkehrmaßnahmen steht sicher hinter dem Versuch, neue Förderprogramme zu entwickeln. Die bestehenden Überlegungen in Bezug auf entwicklungspolitische Ansätze beim Umgang mit abgelehnten Asylsuchenden werden generell begrüßt. Ihr Erfolg könnte darin liegen, dass sie anders als die bisherigeren Programme, d. h. menschenrechtlich, partizipativ, transnational und nachhaltig gestaltet werden.



### **Literatur:**

Angenendt et al. (2017). Mehr Kohärenz! Externe Dimension einer umfassenden Deutschen Migrations- und Flüchtlingspolitik.

BAMF (2015). Integriertes Rückkehrmanagement (Stand 17.07.2017) <http://www.bamf.de/DE/Rueckkehr/IntegriertesRueckkehrmanagement/integriertes-rueckkehrmanagement-node.html> (Zugriff 26.10.2017).

BMI und BMZ (2016). Freiwillige Rückkehr und Reintegration – mit Perspektive. Eine gemeinsame Rückkehrinitiative von BMI und BMZ.

Carr, Helen (2014). Returning 'Home': Experiences of Reintegration for Asylum Seekers and Refugees. *The British Journal of Social Work*, Volume 44, Issue 1, S. 140 – 156.

McKinsey & Company (2016). Rückkehr – Prozesse und Optimierungspotentiale. SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration)- Forschungsbereich (2017). Rückkehrpolitik in Deutschland Wege zur Stärkung der geförderten Ausreise.

### 5.1.5 Bildung für Alle – von welcher Bildung sprechen wir? Auswirkungen der Denkmuster separierender Bildungsangebote für eine inklusive Pädagogik

Birgit Papke

Dr. Birgit Papke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogik der Inklusion mit Schwerpunkt in der frühen und außerschulischen Bildung; Bildungstheorie und Inklusion; Herstellungsprozesse von Differenz und deren Reflexion und Vermeidung in pädagogischen Programmen; Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Inklusion und Teilhabe, Handlungsmethoden Sozialer Arbeit/ Beratung. Seit 2009 ist Frau Dr. Papke Lehrkraft für besondere Aufgaben im Studiengang Soziale Arbeit (BA/MA) mit den Schwerpunkten: Inklusive Pädagogik und Methoden der Sozialen Arbeit/ Beratung.

Inklusive Pädagogik formuliert den Anspruch, allen Kindern in einer für sie alle gleichermaßen zuständigen Kindertageseinrichtung, einer Schule oder einem außerschulischen Programm der Kinder- und Jugendhilfe ein qualitativ hervorragendes Bildungsangebot und beste Bedingungen zu bieten. Die Forderung ist nicht neu, sie stützt sich in der aktuellen Debatte jedoch auf eine menschenrechtliche Fundierung von Teilhabansprüchen im Bildungsbereich, wie sie insbesondere in den Konventionen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK) und über die Rechte des Kindes (KRK) vorliegt. So lässt sich fragen: Welche Implikationen, im Sinne der Verwicklungen, also des Einbeziehens einer Sache in eine andere (vgl. Platte 2014), ergeben sich aktuell für demokratische Gesellschaften aus der Leitidee der Inklusion und der Leitidee des Rechts auf Bildung und welche fruchtbaren Dynamiken im Sinne von Weiterentwicklungen können für inklusive Bildung daraus entstehen?

#### **Die Leitidee der Inklusion – Diversität und Teilhabe**

Das Konzept der Inklusion umfasst auf pädagogischer Ebene die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen unter Wertschätzung und Berücksichtigung ihrer je individuellen Entwicklung, ihrer Stärken und ihrer Bedürfnisse – es fokussiert also die Wertschätzung von Unterschiedlichkeit (Diversität). Als grundlegendes Verständnis kann dabei gelten, dass die einzelnen Phänomene der Unterschiedlichkeit nicht auf per se gegebene Eigenschaften eines Individuums oder einer Gruppe zurückzuführen sind, sondern zu einem guten Teil gesellschaftlich hergestellt bzw. diskursiv konstruiert sind und als solche wiederum als Unterscheidungsmerkmal hervorgehoben werden. Gleichzeitig geht es bei Inklusion um das Recht auf Teilhabe an einer demokratischen und heterogenen Gesellschaft sowie um deren Mitgestaltung. Hier werden insbesondere die Wechselwirkungen zwischen individuellen Herausforderungen und Bedürfnissen auf der einen und der formalen wie inhaltlichen Zugänglichkeit pädagogischer Angebote auf der anderen Seite in den Blick genommen. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die

Kinder sich den pädagogischen Angeboten anzupassen haben (oder ansonsten an andere Angebote verwiesen werden), sondern dass sich das System der Erziehung und Bildung mit seinen Angeboten an den unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder orientiert. Pädagogische Angebote sind so zu differenzieren, dass sie alle Kinder erreichen (vgl. Tomasevski 2004). Eine theoretische Grundposition von Inklusion liegt also in der bewussten Verbindung der Aspekte von Vielfalt und Gemeinsamkeit – anders gesagt: in der Teilhabe der Verschiedenen mit Blick auf einen gemeinsamen, verbindenden Bezugspunkt. Demnach wird alleine über die Wertschätzung von Vielfalt noch keine grundsätzliche Entscheidung für Inklusion getroffen (vgl. Wocken 2014). Vielmehr bedarf es auch des bewussten Einsatzes und der Verpflichtung, bestehende Benachteiligungen wahrzunehmen, zu vermeiden oder auszugleichen und individuelle Freiheit im Kontext von Gemeinschaft zu denken. Unbestritten ist die Sicherstellung von Zugangsrechten und von Ressourcen für das gemeinsame Lernen aller Kinder die Grundvoraussetzung für Teilhabe. Teilhabe verwirklicht sich für das einzelne Kind als Mitglied einer Gruppe oder Klasse jedoch im konkreten Alltag. In Bildungsprogrammen sind hier insbesondere Vorstellungen über Bildung und Bildungsprozesse gefordert, die alle Kinder adressieren. Dazu müssen professionelle Selbstverständnisse sowohl hinsichtlich der *Sichtweisen auf* als auch hinsichtlich der *Herstellungsprozesse von* Differenz hinterfragt werden. Besonders deutlich wird dies im Kontext von Bildung und Behinderung – die Begriffe können im deutschsprachigen pädagogischen Fachdiskurs der letzten Jahrzehnte durchaus als problematische Konstellation gelten, wurden doch traditionell die Grenzen des Ersten systemwirksam mit der Zuschreibung des Zweiten markiert. Geradezu exemplarisch dafür steht die Konstruktion der sogenannten praktischen Bildbarkeit, die für Kinder mit Lernschwierigkeiten<sup>16</sup> (früher als Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung bezeichnet) als Gegenpol zur Idee der abstrakten und theoretischen Bildbarkeit entwickelt wurde. Die Vorstellungen über Bildungsprozesse und die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsorten, -inhalten und -methoden sind nicht alleine als Reaktionen auf Differenz zu verstehen, vielmehr konstruieren sie Differenz und können auch in (scheinbar) inklusiven Settings Teilhabe erschweren oder verhindern.

### **Die Leitidee der Bildung – Ein kontrovers diskutierter Schlüsselbegriff**

Teilhabe ist ein zentraler Aspekt von Bildungsgerechtigkeit. In einer Debatte um Bildungs- und Chancengerechtigkeit muss auch geklärt werden, woran sich Bildungsgerechtigkeit bemisst und welche Güter durch sie realisiert werden sollen, woran also Teilhabe garantiert werden soll. Dies verdichtet sich in der Frage, was mit Bildung überhaupt gemeint ist. Dederich (2016: 93) konstatiert diesbezüglich:

„Diese Fragen werden in der inklusiven Pädagogik bislang erst in Ansätzen diskutiert, was u. a. daran liegen könnte, dass es in der inklusiven Pädagogik keinen allgemein akzeptierten Bildungsbegriff gibt – sofern überhaupt auf Bildung rekurriert wird. Dieses Defizit ist insofern erheblich, als es schwierig sein dürfte, inklusive Theorien und Konzepte der Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln, wenn der Bildungsbegriff ungeklärt bleibt“ (ebd.).

---

<sup>16</sup> Gegen den Begriff der geistigen Behinderung stellt die Selbsthilfebewegung der so gekennzeichneten Personen (People first) den Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘.

Ein allgemein akzeptierter Bildungsbegriff fehlt nicht nur der inklusiven Pädagogik – vielmehr gilt Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft generell als problematische Kategorie. Auf einer abstrakten Ebene kann Bildung als Konstrukt gefasst werden, in dem Vorstellungen über das Verhältnis von Person und Welt und die Entwicklung der Person in diesem Verhältnis formuliert werden. Häufig wird dies auf das neuhumanistische Bildungsverständnis zurückgeführt, das Wilhelm von Humboldt zusammenfasste als „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1968/ 1793: 283). Für diese bis heute häufig zitierte neuhumanistische Vorstellung von Bildung ist die neuzeitliche Verknüpfung von Individualität und persönlicher Freiheit im Rahmen moderner Gesellschaften zentral. Von gesellschaftlicher Seite aus betrachtet, erfordert die wachsende Flexibilität und Mobilität gleichzeitig Strategien, um gesellschaftliche und kulturelle Errungenschaften abzusichern, Wissen und Kompetenzen zu reproduzieren und weiterzuentwickeln, aber auch die eigenen Interessen zu sichern, Zugänge zu regeln – letztlich geht es auch um die Verteilung von Macht. Bildungstheorie thematisiert also grundsätzlich zwei Seiten: die Entwicklung des Subjekts sowie die Verortung des Individuums in der Gesellschaft (vgl. Löw 2006: 20).

Unterschiedliche Bildungskonzepte gewichten diese verschiedenen Anteile der Bildungsidee ungleich stark und füllen sie inhaltlich verschieden. Inhalte und Ziele können als Prozesse oder als Ergebnisse formuliert werden, sie reichen von Wissens- und Kompetenzerwerb in einzelnen Bereichen bis zur Idee der Persönlichkeitsentwicklung, gerichtet auf Emanzipation, Verantwortung und Mitbestimmung in einer demokratischen Gesellschaft. Auf der Prozessebene enthalten Bildungsvorstellungen Annahmen über die menschliche Fähigkeit zur Entwicklung und über dafür förderliche oder hinderliche Bedingungen. Bildungsvorstellungen repräsentieren also Ideen über das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaftlichkeit. Gerade dies erfordert die Reflexion konkreter Bildungsvorstellungen, denn problematisch wird es, wenn der Spannungsbogen nach einer Seite hin aufgelöst wird. So zum Beispiel, wenn das Verhältnis von Mensch und Welt, von Individuum und Gesellschaft auf die Bedarfe einzelner gesellschaftlicher Bereiche reduziert werden und die Funktion von Bildung auf den Erwerb formaler Zugangsberechtigungen im gesellschaftlichen Feld beschränkt wird. Extreme Folgen dieser reduktionistischen Sichtweise von Bildung auf eine nicht reflexive und unkritisch affirmative Haltung gegenüber den ‚Verhältnissen‘ beschreibt Theodor Adorno im Rahmen der Auseinandersetzung mit der bundesdeutschen Nachkriegsgesellschaft in seiner Theorie der Halbbildung (vgl. Adorno 1962).

Es wird deutlich, dass es die Bildung an sich nicht gibt, noch weniger gibt es den einen gültigen oder gar den besten Bildungsbegriff. Gleichwohl operieren wir in der Pädagogik mit dem Konstrukt der Bildung und meinen damit eine Vorstellung von einem Mensch-Welt-Verhältnis und die Prozesse der wechselwirksamen Bezugnahme sowie der Veränderungen des Selbst in diesem Verhältnis. Das Potenzial des Bildungsbegriffs liegt in seiner Mehrdimensionalität und den ihm inhärenten Verknüpfungen. Mit Blick auf konkrete Vorstellungen über kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse, Inhalte und Ziele wird das Bildungskonstrukt jedoch jeweils unterschiedlich gefüllt. Hans Thiersch präzisiert einen möglichen Umgang mit dem Bildungsbegriff, indem er feststellt, dass dessen Bedeutung und Tragweite

„nicht im Rekurs auf einen Begriff von der Sache selbst, also essentialistisch begründet werden (kann, B.P.), sondern nur in der Rekonstruktion der Bedeutungen, die sich innerhalb gesellschaftlicher, nationaler und fachlich geprägter Diskurse ausgebildet haben“ (Thiersch 2015: 206).

Die diskursanalytische Auseinandersetzung mit konkreten Bildungsvorstellungen zeigt, dass sie für verschiedene Kindergruppen mit Blick auf die zugrundeliegenden Vorstellungen von Lernen und Entwicklung und die dafür nötigen Bedingungen sowie auch hinsichtlich der anzustrebenden Ziele sehr verschieden ausfallen (vgl. Papke 2016). Dies soll im Folgenden exemplarisch anhand von Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten betrachtet werden. Eine solche Rekonstruktion kann für das Erkennen bestehender Differenzlinien in inklusiven schulischen wie nicht schulischen Bildungsangeboten aufschlussreich sein.

### **Eine Spezialkonstruktion von Bildung – Die praktische Bildbarkeit**

Seit Bestehen der Bundesrepublik reicht das Spektrum der Bildungsangebote für Kinder mit Lernschwierigkeiten von dem völligen Fehlen von Angeboten aufgrund der Zuschreibung sogenannter Bildungsunfähigkeit bis zur aktuellen Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen. Es handelt sich nicht um eine stringente und geradlinige Entwicklung vom kompletten Ausschluss der Kinder bis zur gleichberechtigten Teilhabe in wohnortnahen Erziehungs- und Bildungsangeboten. Vielmehr liegen zwischen den beiden genannten Polen uneinheitliche, teils gegenläufige Entwicklungen, die sich bis heute in kontroversen Debatten zeigen. Folgende Aspekte können dies exemplarisch illustrieren.

In den 1950er Jahren geht es der schulischen Sonderpädagogik darum, sich als eigenständiges Fach zu etablieren. Ihre Vision ist die sichere Diagnostik und Früherkennung von Beeinträchtigungen mit dem Ziel der Selektion und zur Förderung in verschiedenen Programmen scheinbar passgenauer Erziehung für Kinder, die (prognostisch) an den Anforderungen der Regelschule scheitern werden. Essentialistisch begründete Typisierungen mit Blick auf das Bildungs- und Lernverhalten (vgl. Bach 1969; Wittmann 1950) etablieren neue Adressat\*innengruppen im Feld von Bildung und markieren die Grenzen der Zugehörigkeit zu diesen. Ist schon die ‚geistige Behinderung‘ ein Konstrukt dieser Jahre (vgl. Feuser 1996), so begründet und legitimiert der Begriff der ‚praktischen Bildbarkeit‘ (Bach 1969) faktisch den Ausschluss der darunter zusammengefassten Personengruppe von einer übergreifenden Bildungsidee, indem er eine Unterscheidung zwischen theoriegeleiteter und praktischer Bildung erzwingt. In den 1950er und 1960er Jahren gilt das Lesen- und Schreiben-Können als Minimalausweis der Bildungsfähigkeit. Die Elternvereinigung Lebenshilfe kämpft in ihren Anfangsjahren gegen diese Fixierung der Bildungsgrenze (vgl. Lebenshilfe 1960) und für die Gründung erster sogenannter Schulen für Geistigbehinderte, die vor diesem Hintergrund zweifellos als Erfolg gelten kann – ein Erfolg, der allerdings schnell eine neue Schüler\*innengruppe konstruiert. Rückblickend wird die Konstruktion einer Adressatengruppe im Bildungssystem unter Bezugnahme auf die Grenzen eben dieses Bildungssystems deutlich:

„Als geistig behindert werden diejenigen Kinder bezeichnet, welche wegen der Schwere ihrer intellektuellen Beeinträchtigung eine Sonderschule für Lernbehinderte (Hilfsschule)

nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen könnten, die jedoch zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender Einordnung zu führen sind“ (Bach 1969, 1).

Bezeichnenderweise taucht der Begriff der praktischen Bildbarkeit ausgerechnet in dem Kontext des Scheiterns an der bestehenden Schulform (der damaligen Hilfsschule) auf und zwar bezüglich der Kinder, die bis dahin vom Bildungsangebot ausgeschlossen waren. Die damalige Hilfsschule versteht sich als Leistungsschule, die ihre Erziehungsziele hauptsächlich von der gesellschaftlichen Anforderung, der Minimierung von Widerstand, der Einordnung in gesellschaftliche Erwartungen und der Befähigung zu verwertbarer Leistung bestimmt (vgl. Muschinski 1949) und sich gegenüber allen Kindern abgrenzt, die als bildungsunfähig gelten. Die Grenzen der dominierenden Bildungsvorstellungen wie auch des Systems führen dazu, dass gewissermaßen am unteren Rand der bisherigen Zuständigkeit eine neue Kategorie der Bildbarkeit eröffnet wird: die praktische Bildbarkeit. Der Begriff bezeichnet die vermeintliche Unfähigkeit, abstrakte Gegenstände zu erfassen und wird gleichsam zum definitorischen Merkmal ihrer Adressat\*innen erhoben. So beschreibt Heinz Bach den Personenkreis der neuen Schulform zirkelschlüssig:

„Vorausgesetzt, dass es sich wirklich um geistig behinderte Kinder handelt und nicht um lernbehinderte, die eigentlich an der Sonderschule für Lernbehinderte ihren Platz finden und behalten sollten, muss als das Kennzeichnende ihre praktische Bildbarkeit gesehen werden“ (Bach 1969, 38).

Die hauptsächlich mit Argumenten der Gleichberechtigung vorgebrachte neu errungene Bildungsfähigkeit erzwingt nun eine umfassende pädagogische Klärung. Praktische Bildbarkeit wird als Gegenpol zur abstrakten Bildbarkeit konzipiert, die sich in der Deutung und im Gebrauch von Symbolen und Zeichen, von Regeln und Formeln, in Sprache und Schrift versinnbildlicht. Der Bildungsbegriff wird aufgeteilt, dem sogenannten abstrakten Lernen wird nun das anschaulich-vollziehende Lernen gegenübergestellt. Die Zuschreibung eines spezifischen Lernverhaltens an eine Adressatengruppe im Bildungssystem verdichtet sich zum Wesensmerkmal der Bildungsangebote und limitiert deren Inhalte:

„Zwar ist es beachtlich, wenn ein geistig behindertes Kind ein b und ein d oder ein m und ein n unterscheiden kann. Ist es aber nicht wesentlich erfreulicher und dienlicher, wenn es einen Mantel von dem ähnlichen seines Nachbarn, wenn es Handtücher, Zahnbürsten, Serviettenringe, Schubfächer, Kartons usw. unterscheiden lernt?“ (Bach 1969, 40).

Die komplementäre Konstruktion zweier qualitativ verschiedener Bildungsbegriffe und deren klare Zuordnung zu definierten Personenkreisen verschärft die Abgrenzung zwischen den sogenannten praktisch Bildbaren und den Kindern in den sogenannten Regelschulen – sie verfestigt die Sonderstellung der Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung. Die Konstruktion des grundsätzlichen Andersseins mit Blick auf Prozesse der Auseinandersetzung mit der Welt wird quasi bildungstheoretisch abgesichert. Die fachlich gesetzte Differenzlinie betrifft Kernprozesse menschlicher Entwicklung und immunisiert Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung nachhaltig auch gegenüber Reformgedanken innerhalb der Erziehungswissenschaft. So werden während der Bildungsreformphase der ausgehenden 1960er Jahre die Erkenntnisse der empirischen Lehr- und Lernforschung mit ihrer fundamentalen Kritik am biologistisch ausgerichteten Begabungsbegriff (vgl. Roth 1969) nicht auf Kinder im Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik bezogen. Der vom Deutschen Bildungsrat in Auftrag gegebene Gutachtenband *Begabung und Lernen* enthält sogar bezeichnenderweise ein sogenanntes *Sondergut-*

*achten* (vgl. Wegener 1969) zur Situation von Kindern mit Behinderung im Bildungssystem. Umgeben von Studien, die den anlageorientierten Begabungsbegriff wissenschaftlich entkräften, führt dieses Sondergutachten den Begriff der „Minderbegabten“ in der Überschrift ein, folgt unbeirrt in seinem gesamten Duktus der Logik biologistischer Begabung, ignoriert die in den vorhergehenden Beiträgen erläuterten Befunde bezüglich der sozialen Einflüsse auf Lernen und Entwicklung und plädiert aufgrund vermeintlicher spezifischer Begabungsdefizite für Ausbau und Differenzierung eines eigenständigen Sondersystems im Bildungswesen (vgl. ebd.). So bleibt nicht nur eine Angleichung der Vorstellungen über Lern- und Bildungsprozesse in den verschiedenen pädagogischen Disziplinen aus, die bestehenden Unterschiede vergrößern sich seitdem sogar. Während reformorientierte Kreise das Lern- und Bildungsverständnis hinterfragen (vgl. Begemann 1970; Feuser 1977; Preuss-Lausitz 1971; Reiser 1977), bleiben andere zentrale Akteur\*innen der Sonderpädagogik bei der traditionellen, anlage- und begabungsorientierten Sichtweise (vgl. Bach 1969; Bleidick 1969). Die Sonderpädagogik vollzieht die Abkehr vom anlagebedingten Begabungsbegriff und von ihrem medizinisch begründeten Behinderungsverständnis erst Jahrzehnte später. Die Zuständigkeiten von Regel- und Sonderpädagogik bleiben noch auf lange Sicht getrennt.<sup>17</sup>

In den 1980er Jahren sind es erneut praktische Erfahrungen, in erster Linie auf Elterninitiativen zurückgehend, die den Anstoß für eine veränderte Wahrnehmung, ein verändertes Bewusstsein geben. Die gemeinsame Erziehung und der gemeinsame Unterricht werden wissenschaftlich evaluiert, und die Erfahrungen und Beobachtungen fließen in integrations- und inklusionspädagogische Theorieentwicklung ein. In ihnen repräsentieren sich andere Vorstellungen über Entwicklungs- und Bildungsprozesse (Feuser/ Meyer 1987; Klein et al. 1987). Die frühen integrations- und inklusionspädagogischen Theorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf allgemeine Erklärungskonzepte menschlicher Entwicklung zurückgreifen, die sie für alle Kinder zu Grunde legen und aus denen sie Konsequenzen für die Entwicklung und Ausgestaltung pädagogischer Angebote und Programme ableiten (vgl. Papke 2016). Insbesondere die beiden chronologisch frühen Theorien, die Theorie integrativer Prozesse (vgl. Klein et al. 1987) und die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands (vgl. Feuser/ Meyer 1987) stellen, gemessen am zeitlichen Kontext ihrer Entwicklung, eine bedeutende Erweiterung der Entwicklungs- und Bildungsvorstellungen dar.

### **Fazit**

Das Konstrukt Bildung kann der geforderten Komplexität im Zusammenhang von Inklusion und der damit verbundenen demokratischen Grundsätze nur in der Gleichzeitigkeit von Vielfalt, Eigensinn und Gemeinschaft gerecht werden. Dabei erweist es sich als zentraler Aspekt, dass bereits die Vorstellungen über Bildungsfähigkeiten und Bildungsprozesse von Kindern eine markante Differenzlinie in pädagogischen Programmen und Konzepten sowie in den konkreten täglichen Angeboten darstellen. Weiterführend sind zum Beispiel solche Bildungskonstrukte, die intra- und interpersonelle Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse in den Blick nehmen, in denen individuelle Selbst- und Weltbezüge in Auseinandersetzung mit Fremdheit und (unerwarteter) Vertrautheit hinterfragt

---

<sup>17</sup> In der Praxis werden die Unterschiede allerdings dadurch abgemildert, dass die Bildungspolitik der 1970er Jahre die erziehungswissenschaftlichen Forschungsbefunde auch hinsichtlich der sogenannten Regelschule weitgehend ignoriert.

und verändert werden (vgl. Koller 2012, Marotzki 2006, Reiser 2007). Demgegenüber erscheinen Ansätze, die sich dem Bildungsgedanken vorwiegend ergebnisorientiert nähern und die Prozessperspektive auf die operative pädagogische Ebene von Planung, Umsetzung und Evaluation im Sinne eines Prozessmanagements beschränken, als zu kurzgefasst (für die Kritik vgl. Sander 2015). Im Sinne von Teilhabe der Verschiedenen an einem übergeordneten Projekt, nämlich Bildung, wird vielmehr die pädagogische Gestaltung von Orten und Situationen notwendig, die eine Veränderung grundlegender kognitiver Ordnungs- und Sinnstrukturen ermöglichen – die die nötigen Anregungen, aber auch den nötigen Schutz und die erforderliche Unterstützung dazu bieten. Hierzu liefert die Theorie integrativer Prozesse einen bedeutenden Beitrag (vgl. Klein et al. 1987, Kron 2009, Papke 2016).



## Literatur

Adorno, Theodor W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno/ Walter Dirks (Hrsg.): Max Horkheimer, Theodor W. Adorno. Sociologica II. Reden und Vorträge. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 168 – 192.

Bach, Heinz (1969): Geistigbehindertenpädagogik (unveränderte 2. Auflage, zuerst 1967). Berlin: Marhold.

Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der ‚Hilfsschulpädagogik‘. Hannover: Herman Schroedel.

Bleidick, Ulrich (1969): Begabung und Lernen. Sammelreferat über neue Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 20, 403 – 433.

Dederich, Markus (2016): Bildungsgerechtigkeit. In: Ingeborg Hedderich et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92 – 96.

Feuser, Georg (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> [zuletzt geprüft am: 02.05.2018].

Feuser, Georg/ Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms: Jarick Oberbiel.

Feuser, Georg (1977): Die Abgrenzung geistiger Behinderung und Lernbehinderung – ein Problemaufriss – In: Georg Feuser (Hrsg.): behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Beiheft zur Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik, Nov. 1977, 16. Jg., S. 143 – 156.

Humboldt, Wilhelm v. (1968): Theorie der Bildung (1793). In: Albert Leitzmann (Hrsg): Wilhelm v. Humboldt: Werke. Erster Band 1785-1795. Berlin: Walter de Gruyter & Co, S. 282-287 (Nachdruck der Ausgabe von 1903).

Klein, Gabriele/ Kreie, Gisela/ Kron, Maria/ Reiser Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim u. München: Juventa/ DJI Verlag.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Hans-Christoph Koller et al. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13 – 68.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (2007): Einleitung. In: Hans-Christoph Koller et al. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7 – 12.

Kron, Maria (2013): Bildungsinstitution Schule - Be- und Entgrenzung von Entwicklungen ihrer Schüler/innen. In: Ulrike Buchmann/ Eckart Diezemann (Hrsg.): Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe. Szenarien einer transdisziplinären Realutopie. Frankfurt: G.A.F.B., S. 307 – 318.

Kron, Maria (2009): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In: Hans Eberwein/ Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik, 7. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 178 – 190.

Lebenshilfe – Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V. (1960): Denkschrift zur Lage der geistig behinderten Kinder, die noch bildungsfähig sind, aber nicht durch öffentliche Bildungseinrichtungen erfasst werden. Marburg/ Lahn: Archiv der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.

Löw, Martina (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich.

Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger/ Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 59 – 70.

Muschinsky, August (1949): Die Westfalen tagten. In: Heilpädagogische Blätter 1 (Dezember), 28 – 29.

Papke, Birgit (2016): Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Platte, Andrea (2014): Inklusion – Implikationen eines Leitbegriffs für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Rita Braches-Chyrek et al. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 85 – 96.

Prenzel, Annedore (2009): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein/ Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik, 7. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 140 – 147.

Preuss-Lausitz, Ulf (1971): Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 21 (3), 183 – 193.

Reiser, Helmut (2007): Inklusion - Vision oder Illusion? In: Dieter Katzenbach (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, S. 99 – 105.

Reiser, Helmut (1977): Integration psychoanalytischer Konzepte in die Arbeit mit Sonderschülern. In: Georg Feuser (Hrsg.): behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Beiheft zur Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik, Nov. 1977, 16. Jg, S. 23 – 35.

Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4). Stuttgart: Ernst Klett.

Sander, Wolfgang (2015): Was heißt "Renaissance der Bildung"? In: Zeitschrift für Pädagogik, 61 (4), 517 – 526.

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Wie ist Bildung möglich? Einige Antworten - und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49 (3), 422 – 430.

Thiersch, Hans (2015): Bildung. In: Hans-Uwe Otto/ Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt, S. 206 – 217.

Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto/ Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS, S. 237 – 252.

Tomasevski, Katarina (2004): Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple. Collaborative project between the UN Special Rapporteur on the right to education and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135168e.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.05.2018].

Wegener, Hermann (1969): Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung – Sondergutachten. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission), Band 4. Stuttgart: Ernst Klett, S. 505 – 549.

Wittmann, Max (1950): Typenlehre und Hilfsschulkind. In: Heilpädagogische Blätter, 1 (Juli/ August), 7 – 23.

Wocken, Hans (2014): Inklusion als Implantat. Bayern integriert ‚Inklusion‘ in ‚Separation‘. In: Hans Wocken (Hrsg.): Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg: Feldhaus, S. 63 –81.

### **5.1.6 Lebensqualität und Veränderungserfahrungen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten – Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Fallstudie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt KIBA.netz**

Martin F. Reichstein

Martin F. Reichstein, M.A. Bildung und soziale Arbeit, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte sind u. a. Unterstützungsarrangements für Menschen mit Behinderungen und herausforderndem Verhalten, Sozialraumorientierung von Unterstützungsarrangements für Menschen mit Behinderungen und die (Sozial-) Rauminteraktion von Einrichtungen und Diensten.

#### **Einleitung**

Herausforderndes Verhalten von Menschen mit Behinderungen wird aktuell unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert. Oft stellen als problematisch empfundene Verhaltensweisen von Klient/inn/en eine schwer zu bewältigende Herausforderung für Mitarbeiter/inn/en in Betreuungsangeboten für Menschen mit Behinderungen dar. In diesem Zusammenhang werden auch freiheitsentziehende Maßnahmen als mögliche Reaktion in Betracht gezogen. Entsprechende Konzepte werden nicht nur allgemein bei Einrichtungs- und Kostenträgern intensiv diskutiert, sondern erhalten auch vor dem Hintergrund des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) zusätzliche Relevanz (vgl. bspw. Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2015, S. 6).

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt KIBA.netz wurden zwischen August 2016 und Februar 2017 Klient/inn/en von Einrichtungen und Diensten des Projektnetzwerks im Rahmen einer explorativen Fallstudie befragt. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt. Zunächst sind jedoch einige Überlegungen zur Methodik sowie zur Fragestellung der Untersuchung erforderlich.

#### **Methodik und Fragestellung**

Im Fokus der nachfolgend beschriebenen Untersuchung stand vor allem die Lebenssituation individueller Klient/inn/en mit dem Ziel, daraus Erkenntnisse über Lebens- und Betreuungswirklichkeit von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und herausforderndem Verhalten in (stationären) Einrichtungen insgesamt abzuleiten. Die Untersuchung konzentrierte sich in diesem Zusammenhang auf Einrichtungen und Dienste, die sich an erwachsene Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung richten. Hintergrund dieser Einschränkung war, dass bei erwachsenen Klient/inn/en längere „Hilfekarrieren“ vermutet werden können, als bei Klient/inn/en im Kinder- und Jugendbereich.

Ausgehend von individuellen Lebensgeschichten wurden im Rahmen der Untersuchung folgende Fragestellungen adressiert, individuelle Hilfekarrieren und damit verbundener Sinndeutungen in einer biographischen Perspektive rekonstruiert. Dabei wurde die Inan-

spruchnahme konkreter Angebote der Rehabilitation und Förderung durch die Klient/inn/en sowie förderliche und hemmende Faktoren für einen gelingenden Alltag und insgesamt hohe Lebensqualität im Kontext professioneller Unterstützungsangebote betrachtet. Ein besonderes Augenmerk lag auf den Auswirkungen von Betreuungsarrangements, die durch freiheitsentziehende Maßnahmen gekennzeichnet sind.

### **Theoretischer Bezugsrahmen**

In der internationalen Diskussion hat sich im Zusammenhang mit Forschung und Praxis der Hilfen für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen der sogenannte Lebensqualitätsansatz etabliert (vgl. Schalock, Verdugo, Gomez, & Reinders, 2016, S. 1). Lebensqualität als Ergebnisdimension findet sich folglich in einer Reihe von nationalen und internationalen Publikationen (vgl. bspw. Beadle-Brown u. a., 2016; Reinders & Schalock, 2014; Schalock, Bonham, & Verdugo, 2008; Seifert, 2006; van Loon, Buchenau, Löbler, & Bernshausen, 2012). Van Loon et al. (2012, S. 7) verweisen in diesem Zusammenhang auf die zentrale Bedeutung der Vorarbeiten von Schalock und Verdugo (2002).

Schalock et al. (2016, S. 3) schlagen zur Messung der Lebensqualität von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ein konzeptionelles Modell mit acht Dimensionen vor. Eine deutschsprachige Adaption dieses Modells liegt beispielsweise von Seifert (2006, S. 383) vor. Relevante Dimensionen von Lebensqualität im Sinne der o. g. Theoriearbeiten sind Rechte, zwischenmenschliche Beziehungen, Selbstbestimmung, physisches Wohlbefinden, materielles Wohlbefinden, persönliche Entwicklung, emotionales Wohlbefinden sowie soziale Inklusion.

Im Zusammenhang mit der Dimension „zwischenmenschliche Beziehungen“ muss darauf hingewiesen werden, dass ein Zusammenhang zwischen der individuellen Lebensqualität und der Bewältigung von Veränderungserfahrungen besteht (vgl. Seifert, 2006, S. 385). Analog zu diesen Überlegungen kann vermutet werden, dass Menschen mit Behinderungen Krisen und Veränderungserfahrungen dann eher erfolgreich bewältigen können, wenn sie darin einen Sinn erkennen können, Kontrolle über die Umstände haben und über eine Vielzahl qualitativer sozialer Beziehungen sowie eine Einbindung in ihr Wohnumfeld verfügen. Beide Aspekte wurden im Rahmen der vorliegend beschriebenen Untersuchung über die Dimensionen „Rechte“, „Selbstbestimmung“, „zwischenmenschliche Beziehungen“ sowie „soziale Inklusion“ des Lebensqualitätsmodells operationalisiert. Zusätzlich in den Blick genommen wurde die Dimension „emotionales Wohlbefinden“ als Untersuchungsdimension u. a. für die allgemeine Lebenszufriedenheit im Kontext sozialer Einbindung.

### **Methodik der empirischen Untersuchung**

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine Mischform aus leitfadengestützten und erzählgenerierenden Interviewtypen gewählt. Im Erkenntnisinteresse lagen dabei zunächst die individuellen Hilfeverläufe und Veränderungserfahrungen der befragten Personen. Dieses Ziel setzte voraus, dass die betroffenen Personen zumindest teilweise frei von eigenen Erfahrungen berichten. Zur Generierung einer freien Erzählung wurde ein offener Erzählstimulus eingesetzt. Die erhobenen Interviews wurden nach der Aufzeichnung transkribiert und mithilfe der zusammenfassenden bzw. strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 67) analysiert.

Nach gezielter Ansprache einzelner Einrichtungen des Projektnetzwerks konnten schlussendlich insgesamt 14 Personen für ein Interview gewonnen werden, die zum Interviewzeitpunkt in unterschiedlichen Settings betreut wurden. Dies gewährleistete auch die Repräsentation unterschiedlicher rechtlicher Status. Insgesamt wurden fünf Klient/inn/en sozialtherapeutischer Einrichtungen, eine Klientin des sogenannten stationär betreuten Einzelwohnens, zwei Klient/inn/en einer offenen vollstationären Einrichtung sowie drei Klient/inn/en fakultativ geschlossener Wohnangebote befragt. Zusätzlich wurden drei Personen befragt, die in einer Einrichtung betreut werden, die offene und geschlossene Betreuungssettings vorhält. Bei der Fallauswahl konnte Geschlechterparität weitgehend gewährleistet werden konnte. Befragt wurden insgesamt acht Frauen und sechs Männer.

Die Interviews mit den Befragungsteilnehmer/innen wurden mit Ausnahme von zwei Fällen aufgezeichnet und im Anschluss nach den von Kuckartz et al. (2008, S. 27 – 28) formulierten Regeln für ein einfaches Transkriptionssystem transkribiert. In den beiden genannten Fällen entschieden sich die befragten Personen gegen eine Aufzeichnung. Die Interviewtranskripte wurden anschließend nach den von Mayring (2015, S. 7; 97) vorgeschlagenen Verfahren zur zusammenfassenden bzw. strukturierenden Inhaltsanalyse bearbeitet. Ausgangspunkt der strukturierenden Inhaltsanalyse war das zuvor beschriebene Lebensqualitätsmodell.

### **Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung**

Eine wesentliche Gemeinsamkeit der Befragungsteilnehmer/innen besteht darin, dass die befragten Klient/inn/en teils sehr lange Hilfeverläufe in unterschiedlichen Einrichtungen aufweisen. Diese prägen deren individuelle Persönlichkeitsentwicklung.

Die Hilfeverläufe vollziehen sich innerhalb der Angebote einzelner Träger sowie zwischen den Angeboten unterschiedlicher Träger. Teils werden diese Personen in deutlicher Entfernung zum Herkunftsort betreut. Dies kann, nicht zuletzt aufgrund einer geringen individuellen Mobilität, ohnehin vorhandene biografische und räumliche Brüche zusätzlich verstärken. Diese erschweren eine Entwicklung dauerhafter persönlicher und örtlicher Bindungen.

Die Freiheitseinschränkung im Zusammenhang mit einer geschlossenen Unterbringung wirkt sich unterschiedlich stark als Belastung aus. Die entsprechenden Positionen variieren zwischen Gleichgültigkeit, Akzeptanz bis hin zu vehementer Ablehnung. Klient/inn/en mit einer hohen oder eher hohen Lebensqualität im Bereich der persönlichen Entwicklung empfinden die geschlossene Unterbringung für sich genommen als stark belastend. Dies geht zudem häufig auch mit belastenden Interaktionserfahrungen einher, welche die individuelle Lebensqualität im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen zusätzlich negativ beeinflussen.

Bei zahlreichen Befragungsteilnehmer/innen fällt zusätzlich auf, dass sie über teils sehr präzise Vorstellungen über die eigene Zukunft verfügen und diese teils aktiv verfolgen. Dies gilt beispielsweise für alle befragten Klient/innen der hier berücksichtigten sozialtherapeutischen Einrichtung, aber auch für Personen in geschlossenen Wohneinrichtungen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Eine ausgeprägte Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft wurde im Rahmen der vorliegend beschriebenen Untersuchung vor allem bei Personen festgestellt, die sie sich zum Interviewzeitpunkt in zeitlich

befristeten Settings befanden und sich dieser Befristung auch bewusst waren. Zusammenfassend lässt sich in diesem Zusammenhang konstatieren, dass Klient/inn/en dann konkrete Ziele für ihre persönliche Zukunft entwickeln, wenn sie sich in zeitlich befristeten Betreuungssettings befinden. Es ist in diesem Zusammenhang zu vermuten, dass dieser Effekt kein Ergebnis konkreter Settings ist. Vielmehr ist er vermutlich Ergebnis eines Zusammenwirkens von organisationalen und persönlichen Aspekten. Zukunftsplanungen, sowie allgemein Wechsel des Betreuungssettings, konfrontieren Klient/inn/en mit (potenziellen) Veränderungen. Diese werden von den hier befragten Klient/inn/en in unterschiedlichem Maße angestrebt bzw. bewältigt. Dabei scheint sich die eingangs aufgestellte These zu bestätigen, dass insbesondere tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen sowie ein hohes Maß an sozialer Inklusion zur erfolgreichen Bewältigung von Veränderungserfahrungen beitragen. Aus beidem resultiert in der Zusammenschau ein persönlicher Rahmen, der über die individuelle Gegenwart hinaus Bestand hat. Hieran schließt sich die These an, dass Klient/innen ohne eigenes Zukunftskonzept und mit eingeschränkten persönlichen Bindungen gegenüber Veränderungserfahrungen eine erhöhte Vulnerabilität aufweisen. Analog kann das Vorhandensein entsprechender Ressourcen als Indikator für eine vergleichsweise ausgeprägte Resilienz gedeutet werden. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang, dass eine Mehrzahl der befragten Klient/inn/en mit Blick auf zwischenmenschliche Kontakte höchstens bestehende Kontakte erhält, jedoch keine neuen Kontakte knüpft. Der Verlust von Bindungen, beispielsweise durch den Tod älterer Angehöriger, kann in diesen Fällen vermutlich nur bedingt kompensiert werden.

### **Schlussbetrachtungen und Ausblick: Zur Problematik geschlossener Unterbringung und räumlich-biografischer Brüche**

Die Diskussion um herausforderndes Verhalten im Allgemeinen sowie um freiheitsentziehende Maßnahmen bis hin zur geschlossenen Unterbringung im Speziellen ist insgesamt durch ein hohes Maß an Einrichtungsorientierung gekennzeichnet. Die Betrachtung konkreter Einzelfälle im Rahmen des Projektes KIBA.netz kann in diesem Zusammenhang als Beitrag hin zu einer stärkeren Fokussierung individueller Hilfebedarfe gewertet werden.

Die Ergebnisse der hier beschriebenen Fallstudie zeigen anschaulich, wie stark sich Betreuungskonzepte und die Einrichtungsorganisation auf die Lebenswirklichkeit von Klient/inn/en auswirken. Zum einen ist deutlich geworden, dass sich das etablierte abgestufte Modell der Hilfen zum Wohnen für Menschen mit Behinderungen den davon betroffenen Personen nicht zwangsläufig erschließt. Zugleich konnte jedoch gezeigt werden, dass sich die Rahmenbedingungen der Betreuung auf die Lebensqualität der betroffenen Personen auswirken. In diesem Zusammenhang ist auf die Effekte einer transparenten Befristung bestehender Arrangements hingewiesen worden. Hier wird der Bedarf erkennbar, organisationale Rahmenbedingungen gegenüber Klient/inn/en gegebenenfalls stärker transparent zu machen, als dies bislang der Fall ist. Als problematisch erweist sich weiterhin die aktuelle Praxis geschlossener Unterbringung. Da diese von den befragten Klient/inn/en fast ausnahmslos als Leidenserfahrung erlebt wird, erfordert diese Maßnahme ein besonderes Maß an Sensibilität. Es muss grundsätzlich das Ziel sein, freiheitsentziehende Maßnahmen im Allgemeinen, sowie geschlossene Unterbrin-

gung im Speziellen, wo immer es möglich ist, zu vermeiden und möglichst wenig restriktive Mittel zu finden. Die zurückliegenden Fachdiskussionen, beispielsweise im Bereich der Rechtspflege, lassen hier positive Ansätze erkennen.

Die Fallstudie hat weitergehend gezeigt, dass Klient/inn/en mit herausforderndem Verhalten nach wie vor häufig in großer Entfernung zum eigenen Herkunftsort betreut werden. Dies führt bei einer ohnehin nur eingeschränkt mobilen Personengruppe dazu, dass bestehende Kontakte im Herkunftsumfeld mit der Zeit verloren gehen. Folglich entstehen hier biografische Brüche, die vermutlich nicht kompensiert werden können. In diese Richtung deutet der Befund, dass die befragten Personen im wesentlichen bestehende Kontakte pflegen.

Die einschlägige Literatur unterstreicht jedoch insbesondere die Bedeutung persönlicher Bindungen für die erfolgreiche Bewältigung von Veränderungen und Belastungssituationen. Im Zusammenhang mit den beschriebenen räumlichen und biografischen Brüchen erscheint es daher umso bedeutender, die Idee einer gemeindeintegrierten Unterstützung des angesprochenen Personenkreises intensiver als bislang zu verfolgen.



## Literatur

Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T., & Bradshaw, J. (2016). Quality of Life and Quality of Support for People with Severe Intellectual Disability and Complex Needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5), 409 – 421.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2015). Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. (Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention, Übers.). Abgerufen von: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_state\\_report\\_germany\\_1\\_2011\\_ConObs\\_2015\\_en.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_ConObs_2015_en.pdf) [zuletzt geprüft am: 02.05.2018].

Reinders, H. S., & Schalock, R. L. (2014). How Organizations Can Enhance the Quality of Life of Their Clients and Assess Their Results: The Concept of QOL Enhancement. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(4), 291 – 302.

Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181 – 190.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., & Reinders, H. S. (2016). Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1 – 12.

Seifert, M. (2006). Pädagogik im Bereich des Wohnens. In: E. Wüllenweber, G.

Theunissen, & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen: ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 376 – 425). Stuttgart: Kohlhammer

van Loon, J., Buchenau, M., Löbler, F., & Bernshausen, G. (2012). POS - Personal Outcomes Scale Individuelle Qualität des Lebens. Norderstedt: Books on Demand. Abgerufen von: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20120714125> [zuletzt geprüft am: 02.05.2018].

### 5.1.7 Inklusion durch Schulbegleitungen?

Albrecht Rohrmann / Hanna Weinbach

Prof. Dr. Albrecht Rohrmann ist seit 2008 Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Soziale Rehabilitation und Inklusion an der Universität Siegen. Frau Dr. Hanna Weinbach ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Inklusion und Partizipation, Wohlfahrtsstaatliche Strukturen, professionelle Handlungskonzepte und Folgen sozialer Unterstützung für Kinder, Jugendliche und erwachsene Menschen mit Behinderungen.

#### **Vorbemerkung:**

Der folgende Text gibt einen kurzen Einblick in zentrale Stränge der Praxisdiskussionen um Schulbegleitung als Maßnahme der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit zugeschriebener Behinderung im schulischen Alltag. Es handelt sich um einen leicht überarbeiteten Ausschnitt aus einer Expertise, die wir für den 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2017) erstellt haben.

Wir haben im Jahr 2017 im Rahmen von zwei Projekten zu Schulbegleitung und weiteren sozialen Unterstützungsleistungen im schulischen Kontext geforscht: Zum einen waren wir mit einer Teilstudie an der von der Fakultät II geförderten Graduiertenkollegs-Vorstudie *Folgen sozialer Hilfen* (2015 – 2017) beteiligt. Zum anderen ist es uns gelungen, gemeinsam mit Partner\*innen an den Universitäten Bielefeld (Koordination), Flensburg und Frankfurt a. M. beim BMBF Mittel für das Verbundvorhaben *Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule (ProFiS)* (2017 – 2020) einzuwerben.

Im Zentrum unseres Forschungsinteresses steht in beiden Forschungsprojekten die Frage danach, welche Folgen durch soziale Unterstützungsmaßnahmen wie Schulbegleitung hervorgebracht werden, die Kinder und Jugendliche, denen eine Behinderung bzw. ‚drohende Behinderung‘ zugeschrieben wird, im schulischen Kontext erhalten. Auf der Basis eines komplexen Begriffes von *Folgen* - im Unterschied zu den z.Zt. sozialpolitisch vehement eingeforderten *Wirkungen* bzw. ihren Nachweisen - richtet sich in beiden Studien der Blick primär auf die Sichtweisen, Praktiken und Handlungsorientierungen von Schüler\*innen selbst.

Unser empirischer Zugang ist ein qualitativ-rekonstruktiver: Im *Folgen*-Teilprojekt haben wir eine Fotobefragung mit Jugendlichen mit zugeschriebener ‚geistiger Behinderung‘ durchgeführt (Weinbach 2017). Bei der ethnografischen Herangehensweise in unserem *ProfiS*-Teilprojekt, das zum 1.10.2017 an den Start gegangen ist, stehen länger andauernde Feldaufenthalte und teilnehmende Beobachtungen soziokultureller Praktiken der Herstellung von Differenz im außerunterrichtlichen Schulgeschehen sowie Interviews im Mittelpunkt. Ergebnisse aus beiden Studien sollen in einem Habilitationsprojekt zusammengeführt werden (Arbeitstitel: *Un/doing disability. Verkörperte Differenz, soziale Ungleichheit und (para)professionelle soziale Unterstützung im Kontext inklusiver Bildung*).

## Schulbegleitung<sup>18</sup>

Schulbegleitung soll die individuelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Schulalltag gewährleisten. Als Eingliederungshilfeleistung wird sie entweder vom Sozialamt oder vom Jugendamt getragen – je nachdem, ob bei der betreffenden Schülerin bzw. dem betreffenden Schüler eine geistige, körperliche oder seelische Behinderung festgestellt wurde. Damit bewegt sich die Schulbegleitung – für die auch alternative Begriffe wie Integrationshilfe oder Integrationsassistenz, Schul- oder Teilhabeassistenz gebräuchlich sind – als Einzelfallhilfe inmitten des Systems Schule und gleichzeitig im Spannungsfeld der getrennten Zuständigkeiten zwischen der Sozial- und Jugendhilfe.

Die Maßnahme hat in den letzten Jahren eine erhebliche Ausweitung erfahren. Durch Schulbegleitungen wird gegenwärtig vielen Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen der Zugang zu einer Regelschule ermöglicht (Lindmeier/Polleschner 2014, S. 203). Zugleich steht Schulbegleitung aufgrund des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas vor dem Problem, nicht-inklusive Schulstrukturen möglicherweise weiter zu verfestigen (ebd.). Ob Schulbegleitung „ein[en] dynamisch-unterstützende[n] Motor für die Veränderung schulischer Praxis und ihrer Strukturen“ (Freie Wohlfahrtspflege NRW 2014, S. 16), eine ‚Durchgangshilfe‘ zur schulischen Inklusion (Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht 2015, S. 20) oder eine Verstärkung der Besonderung von Kindern und Jugendlichen im und durch das Bildungssystem darstellt (Rohrmann/Weinbach 2017), wird zunehmend diskutiert.

## Verfahren zur Beantragung einer Schulbegleitung

Der individuelle Rechtsanspruch auf eine Schulbegleitung ist in der Eingliederungshilfe mit ihrem grundsätzlich offenen Leistungskatalog verankert. Dieser sieht insbesondere „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu“ sowie „Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule“ (§ 54 SGB XII; § 35a Abs. 3 SGB VIII) vor. Um den Anspruch einzulösen, müssen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen bzw. ihre Personensorgeberechtigten einen entsprechenden Antrag beim Sozial- bzw. Jugendamt stellen. Dieses prüft in jedem Einzelfall, ob die Anspruchsvoraussetzungen gemäß § 53f. SGB XII bzw. § 35a SGB VIII erfüllt sind, und holt dazu Stellungnahmen und Gutachten von Dritten, d. h. von Ärztinnen und Ärzten, Psychologinnen und Psychologen, Lehrkräften und evtl. Sozialpädagog/innen/en, ein. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen dabei eine von dem Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarfs, dem Verfahren zur Anerkennung einer Schwerbehinderung und dem Verfahren zur Feststellung einer Pflegebedürftigkeit gesonderten Begutachtung, wobei Unterlagen und Ergebnisse der genannten Verfahren in der Praxis eine Rolle bei der Entscheidungsfindung der Fachbehörde spielen können, jedoch nicht maßgeblich sind.

---

<sup>18</sup>Leicht überarbeiteter Ausschnitt aus: Rohrmann, Albrecht; Weinbach, Hanna (2017): Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien. Auswirkungen von Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht 'Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter'. München: DJI, S. 425 – 492. Die Expertise ist auch online veröffentlicht unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2017/15\\_KJB\\_RohrmannWeinbach\\_neu.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_RohrmannWeinbach_neu.pdf)

Die Hilfen für den Personenkreis der Kinder und Jugendlichen, denen eine geistige oder körperliche Behinderung zugeschrieben wird, liegen im Zuständigkeitsbereich der Sozialhilfe. Sie umfassen gemäß § 12 Nr. 1 der Eingliederungshilfeverordnung „heilpädagogische sowie sonstige Maßnahmen zugunsten körperlich und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher, wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen den Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 12 Nr. 1 EingliederungshilfeVO). Für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung bestimmt § 35a Abs. 3: „Aufgabe und Ziel der Hilfe, die Bestimmung des Personenkreises sowie die Art der Leistungen richten sich nach § 53 Absatz 3 und 4 Satz 1, den §§ 54, 56 und 57 des Zwölften Buches, soweit diese Bestimmungen auch auf seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Personen Anwendung finden.“

Trotz dieser übergreifenden Regelungen und der gemeinsamen Vorgaben des SGB IX unterscheiden sich die den Verfahren zugrundeliegenden Definitionen von Behinderung und Leistungen im Bereich der Sozial- und der Jugendhilfe gravierend voneinander. Wenn z. B. bei einem jungen Menschen ausschließlich eine Beeinträchtigung aus dem autistischen Spektrum vorliegt, muss das Jugendamt als zuständiger Träger die Begutachtung durch Kinder- und Jugendpsychiater, Kinder- und Jugendpsychotherapeut/innen/en, Ärzt/innen/en oder psychologischen Psychotherapeut/innen/en mit besonderen Erfahrungen im Bereich der seelischen Störungen im Kindes- und Jugendalter veranlassen (§ 35a Abs. 1a). Ziel der Untersuchung ist es zu prüfen, ob die „seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (§ 35a Abs. 1 S. 1 SGB VIII). Die Stellungnahme muss bemerkenswerterweise nicht auf der ICF (vgl. Kap. 2), sondern auf der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-10) basieren, wobei auch dargelegt werden muss, „ob die Abweichung Krankheitswert hat oder auf einer Krankheit beruht“ (ebd.). Über diese medizinische Begutachtung hinaus setzt die Bewilligung einer Eingliederungshilfe gemäß § 35a SGB VIII voraus, dass das Jugendamt feststellt, dass aufgrund der Abweichung der seelischen Gesundheit vom alterstypischen Zustand die „Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (§ 35a Abs. 1 S. 2 SGB VIII). Die Entscheidung erfolgt nicht alleine auf Grundlage des ärztlichen oder psychologischen Gutachtens. Vielmehr obliegt es den pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Jugendamtes, die aus der Abweichung von der seelischen Gesundheit resultierende Teilhabebeeinträchtigung festzustellen. Sie beurteilen dies mit einer Perspektive, die ausgehend von der grundlegenden Ausrichtung der Jugendhilfe stärker auf den Aspekt der Erziehung ausgerichtet ist als im Sozialamt. Liegt bei dem betreffenden Schüler bzw. der betreffenden Schülerin hingegen z. B. ein Down-Syndrom vor, wird ihm eine geistige Behinderung zugeschrieben, sodass das Sozialamt zuständig ist. Ob die Person „wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt ist oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht ist“ (§ 53 Abs. 1 SGB XII), entscheidet das Sozialamt, in dem in der Regel Verwaltungsfachkräfte ohne pädagogische Ausbildung tätig sind, auf der Basis einer Begutachtung durch das Gesundheitsamt (vgl. Abs. 3.1).

Die Problematik dieser Praxis ist offensichtlich. Den Schwierigkeiten, die mit der Abgrenzung zwischen einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung einhergehen, wird mit vermeintlich objektiven Kriterien begegnet, die die persistierende Dominanz des

medizinischen Verständnisses von Behinderung deutlich machen: „So ist Abgrenzungskriterium zur Feststellung einer geistigen Behinderung der IQ. Liegt dieser bei 69 oder darunter, ist die Sozialhilfe zuständig, bei einem IQ von 70 oder darüber die Kinder- und Jugendhilfe – vorausgesetzt der junge Mensch ist nicht gleichzeitig körperlich behindert und in der Hilfe müsste auch darauf eingegangen werden, dann wäre doch die Sozialhilfe zuständig. Fortwährende IQ-Testungen während des Verlaufs der Kindheit und Jugend sind die Folge – vor allem oder allein mit dem Ziel der Zuständigkeitsklärung“ (Meysen 2014, S. 3).

Erhebliche hinderliche Auswirkungen auf die Teilhabechancen von jungen Menschen haben die derzeitigen rechtlichen Regelungen zudem insofern, als dass der Leistungsanspruch von „Sozialhilfe-Kindern“ gegenüber dem von „Jugendhilfe-Kindern“ durch das Bedürftigkeitskriterium, das Wesentlichkeitskriterium und das Erfolgskriterium des SGB XII eingeschränkt ist (Banafsche 2011, S. 120): Junge Menschen mit Beeinträchtigungen, die als geistige oder körperliche Behinderung gelten, müssen – um Leistungen in Anspruch nehmen zu können – ihre Bedürftigkeit nachweisen, d. h. ihr Einkommen und Vermögen sowie das ihrer Personensorgeberechtigten darf eine bestimmte Höhe nicht überschreiten; die Behinderung muss zudem wesentlich sein (vgl. Abs. 3.1) und sie muss im Sinne des Ziels der Eingliederungshilfe Aussicht auf Erfolg haben.

### **Aufgaben und Rollen von Schulbegleitungen**

Die bisherigen Ausführungen leiten zu der Frage über, was Schulbegleiter denn eigentlich tun. Formal-juristisch tun sie das (und nur das!), was nicht zum Kernbereich der pädagogischen Arbeit gehört, denn für diesen ist der Lehrerin bzw. die Lehrer (die Schule) und nicht die Schulbegleitung (die Eingliederungshilfe) zuständig (Axmann 2014; Kepert/Pattar 2014; Dworschak 2010). Mit dieser Begründung lehnen Sozial- und Jugendämter die Übernahme der Kosten für eine Schulbegleitung während der schulischen Betreuung im Rahmen von Ganztagsangeboten häufig ab. Nun gibt es jedoch durchaus unterschiedliche Auffassungen darüber, was zu diesem Kernbereich der pädagogischen Arbeit, der sich aus dem staatlichen Bildungsauftrag ergibt, gehört (vgl. zum Folgenden Kepert/Pattar 2014, S. 6f.). Lehrerinnen und Lehrer unterrichten. Sie vermitteln Wissen und üben mit den Schülerinnen und Schülern das Gelernte. Dabei leiten sie auch Aufgabenstellungen an, ermuntern zum Weiterarbeiten und kontrollieren, ob Aufgaben erledigt werden. Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei alltäglichen Verrichtungen, „die eine angemessene Schulbildung ermöglichen und nicht zugleich pädagogischer Natur sind“ (Kepert/Pattar 2014, S. 21) wird hingegen – an allgemeinbildenden Schulen, nicht an Förderschulen – nicht als ihre Aufgabe angesehen. Der Gang zur Toilette, das Hervorholen von Unterrichtsmaterialien aus dem Schulranzen, das An- und Ausziehen vor und nach dem Sportunterricht – bei diesen und ähnlichen Tätigkeiten, die eben nicht den Kernbereich der pädagogischen Arbeit betreffen, kann die im Rahmen der Eingliederungshilfe finanzierte Schulbegleitung unterstützen (vgl. Kepert/Pattar 2014, S. 21).

Der Realität des schulischen Alltags hält die juristische Aufgliederung in einen Kernbereich der pädagogischen Arbeit und alltäglichen Verrichtungen, die nicht pädagogischer Natur sind, nicht Stand. Das Spektrum möglicher Aufgaben von Schulbegleitungen ist sehr breit – das, was Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter praktisch tun, ist höchst unterschiedlich. Es hängt ab vom individuellen Bedarf des Kindes oder Jugendlichen

ebenso wie von der Rahmung, Gestaltung und Dynamik des Schul- und Unterrichtsgeschehens sowie, ganz wesentlich, von der Zusammenarbeit mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin.

Bei Schulbegleiterinnen und -begleitern handelt es sich oftmals um Para-Professionelle, d. h. um gering bezahlte, häufig un- oder angelernte Kräfte, deren Rolle, wie gezeigt, unklar und deren Arbeitssituation tendenziell prekär ist – was einem pädagogisch sinnvollen Handeln aber nicht grundsätzlich entgegenstehen muss (Heinrich/Lübeck 2013, S. 91). In der Schulbegleitung sind in der Regel Frauen und z. T. Männer ohne (einschlägige) Ausbildung oder mit Heil- und Hilfsberufen bzw. pädagogischer Ausbildung in unterschiedlichen Qualifikationsstufen tätig. Viele Schulbegleitungen arbeiten auf der Basis geringfügiger Beschäftigung. Andere Schulbegleitungen studieren, absolvieren ihren Bundesfreiwilligendienst im Rahmen ihrer Tätigkeit oder haben eine Tageseltern-Qualifizierung durchlaufen. Die Frage, inwieweit eine stärkere Professionalisierung des Arbeitsfeldes Schulbegleitung erforderlich ist, steht somit im Raum und bedarf einer Klärung, ebenso wie auf dem Wege politischer Entscheidungen der Zusammenhang zwischen der Etikettierung von Schülerinnen und Schülern und Ressourcenzuweisung aufgelöst werden muss. Um die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen günstig beeinflussen zu können, braucht das „ungeliebte Provisorium“ Schulbegleitung „dringende fachliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit“ (Blömer-Hausmanns 2014, S. 229).

Schulbegleitungen befinden sich in einem Widerspruch. Sie ermöglichen unter den gegenwärtigen Bedingungen den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Sie tragen gleichzeitig dazu bei, den Schulbesuch an Voraussetzungen zu knüpfen, die die Schülerinnen und Schüler erfüllen müssen und die zumindest den Zugang zur Regelschule jederzeit in Frage stellen können. Dieser Widerspruch hat für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen und ihre Familien weitreichende Folgen mit erheblichen Risiken der Stigmatisierung und Ausgrenzung.

## Literatur:

Axmann, J. (2014): Schullassistenten - Gericht stellt die Zuständigkeit der Eingliederungshilfe in Frage. In: *Gemeinsam Leben*, 4, S. 239 – 242.

Banafsche, M. (2011): Kinder und Jugendhilfe mit Behinderung zwischen SGB VIII und SGB XII - im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 4, S. 116 – 123.

Blömer-Hausmanns, S. (2014): Integrationshilfe - eine Baustellenbesichtigung. In: *Gemeinsam Leben*, 4, S. 226 – 229.

Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schullassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: *Teilhabe*, 49, 3, S. 131 – 135.

Erhardt, K. (2013): Wegweiser Schulbegleitung und Inklusion. LAG Baden-Württemberg *Gemeinsam leben – gemeinsam lernen*. O. O.

Freie Wohlfahrtspflege NRW (2014): Schulbegleitung – ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Münster.

Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: *Bildungsforschung*, 10, 1, S. 91 – 110.

Hinz, A. (1997): „Integrative Diagnostik“ zwischen Ressourcenbeschaffung und Verstehensprozessen. In: Meissner, K. (Hrsg.): *Integration. Schulentwicklung durch integrative Erziehung*. Berlin, S. 159 – 169.

Kepert, J./Pattar, A. (2014): Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an baden-württembergischen Schulen. Rechtsgutachten. Diskussionspapier Nr. 2014-03. Verfügbar unter: [http://www.hs-kehl.de/fileadmin/hsk/Forschung/Dokumente/PDF/2014\\_3.pdf](http://www.hs-kehl.de/fileadmin/hsk/Forschung/Dokumente/PDF/2014_3.pdf); [zuletzt geprüft am: 02.05.2018]

Knuf, O. (2013): Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In: Moser, V./Deppe-Wolfinger, H. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. 2. Aufl. Stuttgart, S. 91 – 97.

Lindmeier, B./Polleschner, S. (2014): Schullassistenten – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? In: *Gemeinsam Leben*, 22, 4, S. 195 – 205.

Meysen, Th. (2014): Gesamtzuständigkeit im SGB VIII. In: *Neue Praxis*, 3, S. 220 – 232; Abgerufen von: <http://www.neue-praxis-shop.de/np14-3> [zuletzt geprüft am: 02.05.2018]

Rohrman, A./Weinbach, H. (2017): Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? In: Sozial extra, 41, 4, S. 39 – 42

Schwarz, K. (2011): Zur Beantragung einer Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. In: Sautter, H./Schwarz, K./Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart, S. 229 – 242.

Weinbach, H. (2017): Un/doing disability als Folge sozialer Hilfen. In: Weinbach, H.; Coelen, T.; Dollinger, B.; Munsch, C.; Rohrman, A. (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz, S. 146 – 167



### 5.1.8 Zur Gefahr der Halbierung des Inklusionsbegriffs der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>19</sup>

Johannes Schädler

Prof. Dr. Johannes Schädler ist Geschäftsführer des ZPE und Beauftragter für das Modul "Planung und Evaluation Sozialer Dienste" im MA-Studiengang "Bildung und Soziale Arbeit" an der Universität Siegen. Schwerpunkte seiner Forschung sind u. a. die Projektleitung und das Projektmanagement in verschiedenen Projekten zur Fragestellungen der Rehabilitation und des Hilfesystems für Menschen mit Behinderungen.

#### Einführung

Einerseits ist der Inklusionsbegriff in den gesellschafts- und sozialpolitischen Diskursen auf allen politischen Ebenen zu einer normativen Leitidee geworden, mit der oft diffuse Hoffnungserwartungen auf bessere Lebensbedingungen konnotiert werden. Durch die erstaunlich intensive, weltweite Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wurde der Inklusionsbegriff regional, national und international als politischer Programmbegriff noch weiter aufgewertet. Er steht für die volle Einbeziehung und gleichberechtigte Teilhabe aller Bewohner/innen eines politisch definierten Territoriums am gesellschaftlichen Leben. Gleichzeitig wurde Inklusion in der Sozialen Arbeit, insbesondere im Bereich der Rehabilitation auch zu einem fachlichen Leitprinzip. Die spezifische Bedeutung liegt darin, dass die Entwicklung inklusiver Lebensbedingungen in - politisch definierten – sozialgeographischen Räumen und die Praxis sozialer Dienste für Menschen mit Behinderungen in politische Handlungsstrategien zusammenfließen können, die auf gleichberechtigte Teilhabe gerichtet sind.

Gerade die Geschichte des Inklusionsbegriffs zeigt dessen hochgradig ambivalenten politischen Gehalt. Er steht in der Gefahr, immer mehr ausgeweitet und ideologisch überhöht zu werden und kann dann eine hochattraktive Legitimationsquelle bilden, die sich den verschiedenen Akteuren im Rehabilitationsbereich für eine eher zeremonielle Nutzung regelrecht anbietet. Auf Franz-Josef Strauß soll der Satz zurückgehen: „Je höher man die Prinzipien hängt, umso besser kommt man unten durch!“ Als politisch missbrauchbar hat sich vor allem eine kommunitäre Ausprägung des Inklusionsbegriffs erwiesen, die im Rahmen neoliberaler Programmatik Gemeinschaftlichkeit ohne individuelle soziale Rechte fordert. Hier wird die These vertreten, dass sich die UN-BRK aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung und fachlichen Klarheit zumindest als sperrig sowohl gegen rein legitimatorische Nutzung als auch gegenüber Interessen geleiteten Instrumentalisierungsversuchen erweist. Ihr emanzipatorischer Gehalt kann aber umso mehr zur Wirkung kommen, je mehr die Umsetzung der Konvention einem Ansatz folgt, der auf individuellen Rechten und gesetzlichen Verpflichtungen basiert. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

---

<sup>19</sup> Schädler, Johannes (2015): Zu den Chancen des nicht halbierten Inklusionsbegriffs der UN-Behindertenrechtskonvention, in: Sozialpsychiatrische Informationen, Heft 2/2015, S. 11- 15

### **Gefahr der ‚kommunitären Halbierung‘ und Entpolitisierung des Inklusionsbegriffs**

In Artikel 32 der UN-BRK verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten, ihre Maßnahmen zur internationalen Zusammenarbeit inklusiv zu gestalten und Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt in staatliche Entwicklungsprogramme einzubeziehen. In einer Studie im Auftrag der Gesellschaft für Integrierte Entwicklungszusammenarbeit (GIZ) wurde daher die Geschichte des Inklusionsbegriffs auf der Ebene internationaler Kooperation näher beleuchtet (OIKOS 2013). Die sogenannte OIKOS-Studie zeigt zusammengefasst, dass der Inklusionsbegriff auf internationaler Ebene als Gegenstück zu ‚soziale Exklusion‘ entwickelt wurde. ‚Soziale Inklusion‘ stellte zunächst nur einen wenig beachteten Komplementärbegriff im Exklusions- und Benachteiligungsdiskurs dar. Bis Ende der 1980er Jahre dominierte im internationalen Diskurs die Auffassung, dass ungerechte Handelsbeziehungen, Gewaltstrukturen, ökonomische, politische und soziale Ungleichheiten u. a. m. im Nord-Süd-Verhältnis die wesentlichen Ursachen für die völlige oder tendenzielle Ausgrenzung von breiten Bevölkerungsgruppen darstellen.

Die OIKOS-Gruppe führt im Weiteren aus, wie seit Anfang der 1990er Jahre in den zunehmend neoliberal ausgerichteten Konzepten internationaler Organisationen wie IWF, Weltbank, OECD, sowie in der UN und ihren Unterorganisationen (WHO, UNCTAD, UNESCO, FAO etc. ) die bis dahin dominierenden Leitbegriffe der Bekämpfung sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit durch entpolitisierte Sprachkonstruktionen verdrängt wurden. Im Begriffspaar der Exklusion und Inklusion erhielt vor allem der Inklusionsbegriff eine erhebliche Aufwertung. Bekanntheit erlangte der Satz des damaligen Weltbank-Präsidenten James Wolfensohn in Hongkong 1997, nicht Armut, sondern die Inklusion repräsentiere „the key development challenge of our time“ (Wolfensohn, 1997, zit. nach OIKOS 2013:12).

Im Zuge der Durchsetzung neo-liberaler Prinzipien wurde der Fokus der Entwicklungsprogramme von der Bekämpfung der Armutursachen (z. B. Ausbeutungsstrategien multinationaler Konzerne) auf die Bekämpfung der Armutfolgen verschoben. In der Entwicklungshilfe wurden neoliberale Positionen dominierend, die Armut und Unterentwicklung in Drittweltländern als mehr oder weniger selbst verursacht deuteten. Mit einer (oft erzwungenen) Einführung von Marktmechanismen und staatlicher Deregulierung wurde eine höhere Effektivität und Effizienz der Maßnahmen versprochen, faktisch aber die Situation in fast allen Entwicklungsländern dramatisch verschlechtert (Vgl. dazu Nuschele 2006)<sup>20</sup>.

Komplementär zu einer global angelegten, an den Interessen großer Kapitalakteure ausgerichteten Wirtschaftspolitik fand der Inklusionsbegriff Mitte der 1990er Jahre Eingang in neoliberal ausgerichtete nationale Regierungskonzepte, allen voran das der ‚New Labour – Regierung‘ unter Tony Blair (Jessop 2003), das weltweit ausstrahlte. In den Vordergrund trat das hochgradig ideologisierte Gemeinschaftsbild der ‚big society‘, das als leuchtende Alternative einem verzerrten, strukturell übergriffigen Staat, (englisch ‚big government‘) gegenübergestellt wurde. Exklusion wurde als Folge individuellen Fehlver-

---

<sup>20</sup> Auch in der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit führte dies zu einer neoliberal inspirierten Umorientierung, bei der durch Vermarktlichung und ‚Dienstleistungsorientierung‘ zugleich ein entpolitisiertes Verständnis internationaler Unterstützungsaktivitäten vorangetrieben werden sollte (BMZ 2013a: 5f.).

haltens betrachtet, das zudem Missbrauch von Sozialleistungen produziert. Die Aufgaben der ‚sozialen Inklusion‘ unterstützungsbedürftiger Menschen wurde vor allem als Aufgabe des (Arbeits-)Marktes sowie sozialer Gemeinschaften, insbesondere Familie, Nachbarschaft und ‚Communities‘ mit bürgerschaftlichem Engagement definiert. Unter Zuhilfenahme populistischer Inklusionsrhetorik (Fairclough 2000)<sup>21</sup> wurden staatliche Sicherungssysteme diskreditiert und gleichzeitig die Ressourcen informeller Gemeinschaften für die soziale Sicherheit insbesondere vulnerabler Bevölkerungsgruppen idealisiert. In vielen westlichen Ländern, z. T. auch in Deutschland bestand Bedarf an einer befriedungsorientierten Begleitstrategie zum Ausgleich der Verwerfungen, die die Ökonomisierung sozialstaatlicher Systeme und den Abbau staatlicher Sozial- und Gesundheitsleistungen bewirkten.

Ein solches Verständnis des Inklusionsbegriffs, das zugunsten einer Gemeinschaftsideologie rechte-basierte Ansätze aufgibt bzw. erst gar nicht beinhaltet, kann mit ‚halbierter Inklusion‘ bezeichnet werden.

Die UN-Behindertenrechtskonvention bietet für Halbierungstendenzen im beschriebenen Sinnen keine Ansatzpunkte. Sie steht deutlich in einer Menschenrechtstradition, die von einer unauflösbaren Zusammengehörigkeit von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten mit den Freiheitsrechten ausgeht. In einem richtungsweisenden Aufsatz hat der britische Soziologe Thomas S. Marshall (1992) bereits Mitte des letzten Jahrhunderts dargelegt, dass die staatlich garantierte Zuerkennung von gleichen zivilen und juristischen Rechten an Personengruppen, die aufgrund von Merkmalen wie Geschlecht, Rasse, sozialem Status oder Behinderung lange Zeit davon ausgeschlossen waren, nur dann wirksam wird, wenn zugleich die erforderlichen sozialen Voraussetzungen gegeben sind, damit diese Rechte von den betreffenden Personen auch wahrgenommen werden können. Dies gilt sowohl für die bürgerlichen Rechte, die sich auf die persönliche Freiheit und Vertragsfähigkeit beziehen, als auch auf die politischen Rechte auf gleiche Beteiligung an demokratischen Entscheidungsprozessen. Die formale Zuerkennung von Rechten an Bürger/innen kann aber zur Farce werden, wenn einzelnen Personen oder ganzen Gruppen die Inanspruchnahme dieser Rechte aufgrund von gesellschaftlichen Barrieren verwehrt ist. Historische Erfahrungen zeigen, dass Beides, Bürgerrechte an sich und ihre Verwirklichungsmöglichkeiten benachteiligten Bevölkerungsgruppen aber nie ‚geschenkt‘ wurden, sondern in politischen Auseinandersetzungen erkämpft werden mussten.

Die Parallele zum oben dargestellten Begriffsdiskurs und zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen liegt auf der Hand. Der Zusammenhang zwischen formalen Rechten und den erforderlichen Vorkehrungen zu ihrer Verwirklichung ist in allen relevanten Artikeln der UN-Behindertenrechtskonvention ausdrücklich hergestellt. Das Zustandekommen der UN-BRK selbst kann als Ergebnis politischer Kämpfe der internationalen Behindertenbewegung betrachtet werden.

---

<sup>21</sup> Fairclough, N. (2000): *New Labour, new language?* London: Routledge. Zur kritischen Diskursanalyse von New Labour siehe: Engelbert, Jira (2012); *From Cause to Concern: Critical Discourse Analysis and Extra-discursive Interests Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines* <http://ca-daad.net/journal> Vol. 5 (2): 54 – 71 ISSN: 1752 – 3079

## **Zeremonielle Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention und die Balken im Auge der Zivilgesellschaft**

Die UN-BRK adressiert die staatlichen Ebenen der Unterzeichnerstaaten, betont aber auch die Verantwortung der Zivilgesellschaft. So verlangt Art. 33, Abs. 3 UN-BRK unter der Überschrift ‚Innerstaatliche Überwachung und Durchführung‘, dass die Zivilgesellschaft eines Staates, insbesondere Menschen mit Behinderungen und die sie vertretenden Organisationen, in den Überwachungsprozess einbezogen werden und in vollem Umfang daran teilnehmen soll. Nach Art. 35 der UN-BRK wird ein doppelter Berichtsmechanismus ausgelöst, der neben den Staaten auch die Zivilgesellschaft explizit zur Stellungnahme auffordert. Dies kann als großer Fortschritt in der Menschenrechtsentwicklung gesehen werden. Denn das zivilgesellschaftliche Korrektiv hat das Potential, die staatliche Deutungshoheit über den Verwirklichungsstand der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen in einem Unterzeichnerstaat zu durchbrechen bzw. zu relativieren.

In der Folge der Ratifizierung der UN-BRK 2009 hat die Bundesregierung wie in der Konvention vorgegeben - im August 2011 einen ersten Staatenbericht zur Umsetzung der UN-BRK veröffentlicht und dem nach Art. 34, Abs. 1 UN-BRK neu geschaffenen ‚Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ zur Prüfung zugeleitet. Um die Staatenberichtsprüfung für Deutschland zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) kritisch zu begleiten, gründete sich die sogenannte „BRK-Allianz“ mit dem Ziel, aus der Zivilgesellschaft heraus einen sogenannten Schattenbericht zu verfassen.

Der erarbeitete Schattenbericht sieht für Deutschland einen großen Handlungsbedarf, da die konsequent menschenrechtliche Perspektive in der deutschen Behindertenpolitik und der Gesetzgebung noch nicht ausreichend umgesetzt sei. So wird etwa deutlich gemacht, dass der Staat seiner Garantenpflicht für ‚angemessene Vorkehrungen‘ nicht hinreichend nachkommt. Festgestellt wird: „Im deutschen Recht sind ‚angemessene Vorkehrungen‘ nur vereinzelt vorgesehen, (...), unzureichend oder ohne gesicherte Finanzierung. Eine prinzipielle rechtliche Verankerung gibt es nicht“ (BRK-Allianz 2013: 7f.). Es wird auf die großen Defizite verwiesen, die sich aus den Vorgaben zur Barrierefreiheit des öffentlichen Raums nach Art. 9 der UN-BRK ergeben, oder etwa auf Defizite bezogen auf die Gleichheit vor der Justiz (Art. 13) oder den Schutz von Freiheit und Privatsphäre (Art. 17). Ausführlich wird auf die Umsetzungsdefizite im Bereich inklusiver Erziehung eingegangen. Diese ergeben sich vor allem aus der Tradition des Sonderschulsystems in Deutschland, das einen - in Umfang und Ausgestaltung - international nahezu einmaligen Ausgrenzungstatbestand bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllt. Der Schattenbericht macht hier die Inkonsistenz der Politik, die Widerständigkeit und Zögerlichkeit der staatlich Verantwortlichen auf Bundes- und Länderebene schmerzhaft deutlich. Die Position des UN-Sonderbeauftragten Vernon Munroz, der 2006 insbesondere im sonderpädagogischen Teil des deutschen Schulsystems Menschenrechtsprobleme erkannte, wird bestätigt (ebd.: 42). Der Bundesregierung wird wohl zu Recht vorgehalten, sich dem Auftrag, ein Gesamtkonzept zur Umsetzung der Vorgaben von Art. 24 der UN-BRK für inklusive Erziehung zu entwerfen, zu verweigern (ebd. 46).

Bei der Betrachtung der deutschen Situation wird deutlich, dass die UN-BRK einem erstaunlich etatistischen Politikverständnis folgt, d. h. allzu einseitig von einer sehr hohen

Durchsetzungsmacht staatlicher Politik ausgeht und Politikverflechtungen zwischen Staat und Zivilgesellschaft zu wenig wahrnimmt. Zumindest für Deutschland ist aufgrund gegebener Traditionen in vielerlei Hinsicht im Feld der Behindertenhilfe und Behindertenpolitik von einem korporatistischen Arrangement (Backhaus/Olk 1995; Schädler 2003) auszugehen. Dieses korporatistische Arrangement ist dadurch gekennzeichnet, dass verbrieft Autonomieansprüche der Freien Wohlfahrtspflege und gesetzlich geregelte staatliche Kostenträgerschaften im administrativen Zusammenwirken zu fest institutionalisierten Unterstützungssystemen geführt haben. In der Praxis der Behindertenhilfe besteht noch immer eine Dominanz stationärer Hilfen, die wesentlichen Vorgaben der UN-BRK widerspricht. Diese Feststellung, die sich mit der Formel der „Diskriminierung durch Hilfe“ fassen lässt, ist im Übrigen kein Geheimnis, sondern findet sich in zahllosen selbstkritischen Papieren auch aus den Reihen der Wohlfahrtsverbände wieder (vgl. hierzu auch Rohrman / Schädler 2011). Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse, die Darstellung zivilgesellschaftlicher Einschätzungen auch daraufhin zu betrachten, inwieweit Veränderungsnotwendigkeiten auch bei relevanten Teilen der Zivilgesellschaft selbst thematisiert werden.

Dabei wird deutlich, dass der kritische Blick des Schattenberichts auf die Verwirklichung der UN-BRK nicht durchgehalten wird bzw. sehr einseitig auf Defizite des staatlichen Handlungsvollzugs gerichtet bleibt. Vor allem an den Stellen, an denen die Interessen der etablierten Träger von Einrichtungen der Behindertenhilfe selbst berührt werden, werden die harten Formulierungen schwächer und problematische Tatbestände bleiben unbenannt. Deutlich wird dies u. a. an den Ausführungen des Schattenberichts zu Artikel 19 der UN-BRK („Independent living“), der für die Konzeption und die leistungsrechtliche Ausgestaltung des professionellen bzw. sozialrechtlichen Hilfesystems von zentraler Bedeutung ist. Dort heißt es, dass die Vertragsstaaten das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen anerkennen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben und wirksame und geeignete Maßnahmen dafür treffen. Die Kommentierungen der BRK-Allianz dazu bleiben vage und weichen den offensichtlichen Problemstellungen aus<sup>22</sup>. Mit keinem Wort erwähnt werden die über 180.000 Menschen mit Behinderungen, die z. T. in Mehrbettzimmern in Behindertenheimen der Freien Wohlfahrtspflege leben und deren Träger sich oft staatlichen Modernisierungsforderungen entziehen wollen. Die Größe, Platzzahlen und Lage nicht weniger Einrichtungen wären in anderen, vergleichbaren Unterzeichnerstaaten wohl Gegenstand staatsanwaltlicher Ermittlungen. Die Problematik von institutionellen Gewaltstrukturen in Behindertenheimen wird nicht thematisiert bzw. wird dem Bereich der Pflege zugewiesen. Kein Hinweis findet sich zur Notwendigkeit einer systematischen Umsteuerung von Finanzmitteln aus dem (teil-)stationären Bereich in gemeindeintegrierte Konzepte und ambulante Dienste.

Auch die Auseinandersetzung mit der Ambivalenz der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) als weiterer großer Bereich von Sondereinrichtungen vor dem Hintergrund von Art 27 UN-BRK wird im Wesentlichen reduziert auf die niedrige Höhe der Werkstatteigentgelte. Jeglicher Verweis auf Modernisierungsnotwendigkeiten der in vielerlei Hinsicht veralteten WfbM-Praxis im Sinne von Konzepten wie „virtueller Werkstatt“ oder weitergehende konzeptionelle Infragestellungen unterbleibt.

---

<sup>22</sup> Eine kritische Übersicht hierzu findet sich im Antrag der BT-Fraktion Bündnis90/die Grünen „Schluss mit Sonderwelten - die inklusive Gesellschaft gemeinsam gestalten!, Bundestagsdrucksache BT 18/2878

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die zivilgesellschaftliche Stellungnahme zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland zumindest in Teilen ebenfalls an dem leidet, was sie der Gegenseite vorwirft. Betont wird die große Bedeutung der Konvention, getreu dem Motto; „Es muss etwas geschehen, aber es darf nichts passieren!“, werden Veränderungen aber hauptsächlich von der staatlichen Seite eingefordert. Die Bereitschaft, sich den menschenrechtlich begründeten Vorgaben einer nicht-halbierten Inklusion tatsächlich zu stellen und Strukturveränderungen anzugehen, ist auch in den großen Organisationen der Zivilgesellschaft derzeit wohl noch nur in unterschiedlichem Maße gegeben. Der Hang zur zeremoniellen Rezeption ist offensichtlich hoch.

### **Zusammenschau**

Die bisherige Argumentation soll in drei Punkten zusammengeführt werden.

#### *Rechte-basiertes Verständnis von Inklusion vs. kommunitärer Halbierung*

Vor allem in seiner neo-liberalen Tradition enthält der Inklusionsbegriff eine Gemeinschaftsideologie, die - wie im britischen Konzept des New Labour unter Tony Blair - nicht selten einher geht mit autoritärem Populismus gegen Leistungsmissbrauch und Abbau sozialstaatlicher Garantien zu Lasten idealisierter informeller Gemeinschaftsressourcen. Daher ist in der sozialpolitischen Wirklichkeit - auch im Bereich der Rehabilitation - immer dann besondere Wachsamkeit geboten, wenn von Seiten verantwortlicher politischer Akteure die Werte der Gemeinschaft in den Mittelpunkt gestellt werden. Derzeit ist z. B. zu beobachten, dass nach britischem Vorbild der Begriff der „sorgende Gemeinschaften“ (engl. „caring communities“ im aktuellen sozialpolitischen Fachdiskurs positioniert wird (vgl. ISS 2014). „Sorgende Gemeinschaften“ soll im Rahmen der Demografie-Strategie der Bundesregierung zum Strategieschwerpunkt werden und als Leitbild in den 8. Familienbericht sowie in den 7. Altenbericht aufgenommen werden. Sicherlich sind bürgerschaftliches Engagement und Nachbarschaftshilfe wichtig für einen gelingenden Alltag von Menschen mit Pflegebedarf und Behinderungen und können mehr als bisher entwickelt werden. Will man aber nicht einer halbierten Inklusion das Wort reden, dann ist auch dafür zu sorgen, dass bei dieser Strategie die durch Leistungsgesetze garantierten sozialen Rechte gesichert sind und von Leistungsberechtigten voll in Anspruch genommen werden können. Unerwähnt bleibt bei nahezu allen Protagonisten „Sorgender Gemeinschaften“, dass die in Sozial- und Pflegesektor Beschäftigten einen Anspruch auf angemessene Bezahlung haben und dass für die Akzeptanz steigender Kosten im System Sozialer Sicherung proaktiv geworben werden muss<sup>23</sup>.

#### *Überprüfbare Umsetzung statt zeremonieller Rezeption der UN-BRK*

Es erscheint notwendig, die Rückbindung des politischen Umsetzungshandelns an den kritischen Gehalt der UN-BRK zu sichern. Sinnvoll wäre es, Umsetzungsplanungen etwa in Form von Aktionsplänen zur UN-BRK im nationalen, länderbezogenen und kommunalen Rahmen stärker zu standardisieren, überprüfbar und vergleichbar zu machen. Für den Bereich der kommunalen Teilhabeplanung für und mit Menschen mit Behinderungen wurden dafür erste Konzepte erarbeitet und erprobt (vgl. Lampke/Rohrmann/Schädler

---

<sup>23</sup> Bezeichnend hierfür der Beitrag von Klein in: ISS 2014, S.24ff.

2012; Rohrmann/Schädler u. a. 2014). Diese wären weiterzuentwickeln, wobei aktuelle Konzepte aus der Entwicklungszusammenarbeit herangezogen werden könnten (Wis-senbach 2014).

*Partizipative kommunale Planungsprozesse als politische Lernerfahrung vs. Entpolitisierung*

Die UN-BRK ist ein normatives politisches Instrument, weil damit strukturelle Veränderungsnotwendigkeiten nicht nur identifiziert, sondern auch eingefordert werden. Die dem Inklusionsbegriff inhärente Aufforderung zu Veränderungen eröffnet vielfältige Handlungsansätze für eine Mobilisierung zu kollektivem Handeln insbesondere im kommunalen Raum, als der politischen Ebene, die den Bürgerinnen und Bürgern am nächsten ist. Die Beteiligung an Planungsprozessen mit inklusiven Zielsetzungen auf kommunaler Ebene können die konkreten Lebensbedingungen für Menschen mit Behinderungen vor Ort verbessern. Die konkreten Beteiligungserfahrungen können aber auch insgesamt politisierend wirken und Lernerfahrungen ermöglichen, wie Menschen mit Behinderungen auf verschiedenen Ebenen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden können. Auf diesem Weg kann politisierte Gemeinschaftsbildung erfolgen. Bezeichnenderweise sind in vielen Kommunen bereits solche Planungsprozesse für ein inklusives Gemeinwesen im Gange, leider fehlt es an einer verbindlichen politischen Grundlage. Es ist bedauerlich, dass im Gesetzgebungsprozess zum neuen Bundesteilhabegesetz keine rechtliche Grundlage für kommunale Teilhabeplanung geschaffen wurde.

## Literatur:

Backhaus-Maul, Holger / Olk, Thomas (1995) Vom Korporatismus zum Pluralismus. Aktuelle Tendenzen in der Staat-Verbände-Beziehung am Beispiel des Sozialsektors. In: Rauschenbach, Thomas u. a. Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Frankfurt a.M.

BRK-Allianz (Hg.) (2013): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland

BRK Allianz – German CRPD-Alliance Online verfügbar unter <http://www.brk-allianz.de/>, zuletzt geprüft am 02.05.2018.

Bundesministerium für Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) (2013): Aktionsplan zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen, Laufzeit 2013 – 2015, BMZ-Strategiepapier 1/2013; [http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepa-piere/Strategiepapier325\\_01\\_2013.pdf](http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepa-piere/Strategiepapier325_01_2013.pdf), zuletzt geprüft am 02.05.2018.

Bundesministerium für Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) (2013a): Weißbuch Entwicklungspolitik«, 14. entwicklungspolitische Bericht der Bundesregierung vom Juni 2013, Drucksache 17/13100. 17. Wahlperiode. 18. 04. 2013, Kurzfassung: [https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/themen/entwicklungspolitik\\_allgemein/Weissbuch.pdf](https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/themen/entwicklungspolitik_allgemein/Weissbuch.pdf), zuletzt geprüft am: 02.05.2018.

Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe e.V. (BeB) (Hg.) (2010): Selbstbestimmte Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft. Ein Positionspapier des Bundesverbands evangelische Behindertenhilfe e.V. zu Artikel 19 der UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter [http://www.beb-ev.de/files/pdf/stellungnahmen/2010-08\\_positionspapier\\_art\\_19\\_brk.pdf](http://www.beb-ev.de/files/pdf/stellungnahmen/2010-08_positionspapier_art_19_brk.pdf), zuletzt geprüft am: 02.05.2018.

Fairclough, N. (2000): New Labour, new language? London: Routledge

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) (2014): Sorgende Gemeinschaften – Vom Leitbild zu Handlungsansätzen, Dokumentation des Fachgesprächs am 16. Dezember 2013, Frankfurt am Main, siehe: [http://www.issffm.de/lebenswelten/zusammenhalt/m\\_379](http://www.issffm.de/lebenswelten/zusammenhalt/m_379) ; geprüft am 02.05.2018.

Jessop, Bob (2003) From Thatcherism to New Labour: Neo-Liberalism, Workfarism, and Labour Market Regulation, Online verfügbar unter: Bob Jessop, 'From Thatcherism to New Labour: Neo-Liberalism, Workfarism, and Labour Market Regulation', published by the Department of Sociology, Lancaster University. Abgerufen von: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/jessop-from-thatcherism-to-new-labour.pdf>, zuletzt geprüft am 02.05.2018.



Klein, Ludger (2014): „Sorgende Gemeinschaften“ – Erforderliche Aspekte für eine Operationalisierung, in ISS 2014, a.a.O S.24 – 33).

Kristof, Kora (2010): Models of Change. Einführung und Verbreitung sozialer Innovationen und gesellschaftlicher Veränderungen in transdisziplinärer Perspektive. Zürich.

Kuhlmann, Sabine; Bogumil, Jörg; Ebinger, Falk; Grohs, Stephan; Reiter, Renate (2011): Dezentralisierung des Staates in Europa. Auswirkungen auf die kommunale Aufgabenerfüllung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Wiesbaden: VS-Verlag.

Lampke, Dorothea, Rohrmann, Albrecht und Schädler, Johannes (Hg.) (2011): Theorie und Praxis örtlicher Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Wiesbaden.

Marshall, T. H., (1992): Staatsbürgerrechte und soziale Klassen. In: Elmar Rieger (Hg.) (1992), Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt am Main: Campus, S. 33-9.

Nuscheler, Franz (2006): Entwicklungspolitik. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2006

OIKOS-Human Settlement Research Group (Heine, Peter / Nowy, Johannes) (2012): Social Inclusion – A new paradigm for urban government and development policy. A literature based study on the current state of debate. GIZ-Studie, Bonn/Kleinmachnow.

Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes u. a. (2014): Inklusive Gemeinwesen planen. Eine Arbeitshilfe. Herausgegeben vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales Nordrhein-Westfalen.

Schädler, Johannes (2003): Stagnation oder Entwicklung in der Behindertenhilfe. Chancen eines Paradigmenwechsels unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit. Hamburg, Verlag Dr.Kovac.

Wissenbach, Lars (2014): Discussion Paper: Pathways to inclusive development: How to make disability inclusive practice measurable?, Expertenpapier der Gesellschaft für integrierte Zusammenarbeit (GIZ), Bonn, <http://www.giz.de/fachexpertise/downloads/giz2014-en-pathways-to-inclusive-development.pdf> zuletzt geprüft am 02.05.2018.

## 5.2 Arbeitsbereich ‚Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen‘

### 5.2.1 Fachkräfte(-mangel) in der stationären Erziehungshilfe?! – Personalgewinnung und -bindung

Andrea Dittmann, Manuel Theile

Andrea Dittmann und Manuel Theile sind als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen im Arbeitsbereich „Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen“ tätig. In diesem Zusammenhang arbeiten sie vorwiegend in den Forschungsgruppen zur Heimerziehung und zu ambulanten Erziehungshilfen.

Ein Fachkräftemangel ist in der stationären Erziehungshilfe – wenn auch nicht überall – angekommen und stellt die Praxis vor vielfältige Herausforderungen bei der Gewinnung von Berufseinsteiger/innen, der adäquaten Gestaltung von Praktika und der Sicherung einer längerfristigen Beschäftigung von Fachkräften durch die Bereitstellung attraktiver Arbeitsbedingungen. Größe der Einrichtung/des Trägers sowie die Nähe zu Ausbildungsorten, Fachschulen und Universitäten und eine optimalerweise gute Kooperation zwischen Praxis, Lehre und Wissenschaft sind zentrale Faktoren; negative Ausgangsbedingungen müssen künftig noch stärker durch kreative Lösungen kompensiert werden.

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen Erkenntnisse, die durch Telefoninterviews mit Personalverantwortlichen aus der Praxis gewonnen werden konnten.

Die aktuelle Kinder- und Jugendhilfestatistik zählt etwa 60.000 Beschäftigte in der Heimerziehung – Tendenz steigend. In den Jahren 2010 und 2014 ist allein ein Zuwachs der Beschäftigtenzahl in stationären Einrichtungen von 17 % zu verzeichnen. Auch ein Anstieg der Vollzeitstellen und der Platzzahlen in der Heimerziehung geht hiermit einher (Statistisches Bundesamt 2016; Fendrich/Tabel 2016). Weitere Angebote u. a. im Bereich geflüchteter Kinder und Jugendlicher lassen einen weiteren Personalzuwachs vermuten. Gleichzeitig bietet ein Ausbau und eine Differenzierung weiterer Angebote anderer Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit potentielle Arbeitsbereiche für Fachkräfte, die ggf. auf dem Arbeitsmarkt mit der stationären Erziehungshilfe in Konkurrenz stehen können. Der Stellenmarkt wächst deutlich. Besonders Berufseinsteiger\_innen kommt durch den Anstieg der Beschäftigtenzahlen aber auch bedingt durch den demographischen Wandel eine wichtigere Bedeutung zu. Diese kurz skizzierten Entwicklungen stellen die Praxis der Heimerziehung mitunter auch in ihrem Personalmanagement vor vielfältige Aufgaben und Herausforderungen, z. B. im Bereich Fachkräftegewinnung, Praktika, Einarbeitung, Personalentwicklung.

Wie gehen Personalverantwortliche mit den angedeuteten Veränderungen und Herausforderungen um? Gibt es aus Sicht von Personalverantwortlichen in der stationären Erziehungshilfe einen Fachkräftemangel – oder deutet sich dieser an? Existieren regionale

Unterschiede, Unterschiede in den Einrichtungen, in den Haltungen, ...? Welche Anforderungen werden an Fachkräfte gestellt? Wie gewinnt und hält die stationäre Erziehungshilfe (neue) Fachkräfte?

### **Telefoninterviews mit Personalverantwortlichen**

Eine erste Sondierung u. a. zu diesen Fragestellungen nahm die Forschungsgruppe Heimerziehung der Universität Siegen unter dem Thema ‚Fachkräfte(-mangel) in der stationären Erziehungshilfe‘ im Sommer 2016 vor. Es wurden elf offene, leitfadengestützte – etwa einstündige – Telefoninterviews mit Personalverantwortlichen in Einrichtungen und Trägern der stationären Kinder- und Jugendhilfe, d. h. mit Geschäftsführern, Einrichtungsverantwortlichen bei Trägern, (stellvertretenden) Einrichtungsleitungen, Bereichsleitungen durchgeführt. Die Interviewten waren insgesamt verantwortlich für 19 Einrichtungen, in denen etwa 1980 Kinder und Jugendliche lebten. Die Auswahl der Einrichtungen erfolgte kontrastiv. So wurden Interviews mit eher kleineren Einrichtungen geführt (40 Plätze) bis hin zu großen Trägern mit mehreren Einrichtungen (insges. mehr als 500 Plätze), mit auf dem Land gelegenen, städtisch geprägten und großstädtischen Einrichtungen. Die Einrichtungen befinden sich in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen, sodass ggf. regionale Unterschiede abgebildet werden können. In den befragten Einrichtungen arbeiteten etwa 1500 Menschen mit pädagogischer Qualifikation – überwiegend Erzieher\_innen. Eine Ausnahme bildete ein – hochschulnaher – Träger. Hier waren fast 80 % der Mitarbeiterschaft Sozialarbeiter\_innen und 20 % Erzieher\_innen. Das Verhältnis von Voll- und Teilzeitstellen der Mitarbeiter\_innen variierte deutlich. So gab es Einrichtungen, in denen fast 50 % der Stellen Teilzeitstellen waren. In anderen Einrichtungen lag dieser Anteil unter 10 %. Eine Mehrzahl der Mitarbeiter\_innen war in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis beschäftigt. Der Männeranteil in den befragten Einrichtungen lag insgesamt bei 30 %. Der Großteil der 1500 Mitarbeiter\_innen war zwischen 20 und 40 Jahre alt.

### **Fachkräftemangel?!**

Alle befragten Personalverantwortlichen sehen einen Fachkräftemangel insgesamt in der stationären Erziehungshilfe. Dies wird z. T. durch eigene Erfahrungen und/oder durch Gespräche mit Kolleg/innen aus der Praxis unterstrichen. Neun Personalverantwortliche sehen auch in ihren Einrichtungen im Besonderen einen Fachkräftemangel (zwei ‚zum Teil‘). Ein deutlicher Indikator ist hier die Lage der Einrichtungen. Die Akquise, die Einstellung und eine langfristige Beschäftigung von Mitarbeiter/innen in Einrichtungen in ländlichen – in ausbildungsortfernen – Regionen gestaltet sich laut einigen Personalverantwortlichen (sehr) schwierig. Dies zeigt sich bei einer Einrichtung z. B. im Besonderen durch eine Schließung einer Wohngruppe wegen Personalmangels. Auch weitere Angebote können – trotz Nachfrage und Bedarfen – nicht umgesetzt werden. Nicht die Region in Deutschland, sondern die Ausbildungs- bzw. Hochschulnähe scheinen hier von zentraler Bedeutung zu sein. Unabhängig von der Lage der Einrichtungen wird deutlich, dass in einigen Einrichtungen unbesetzte Stellen vorhanden sind. Die Stellenbesetzungsverfahren werden z. T. als langwierig und ergebnisoffen beschrieben. Auf Stellenausschreibungen erhalten manche Einrichtungen z. T. wenig Resonanz. Ausschreibungen erfolgen vor allem über das Internet in den entsprechenden Jobbörsen bzw. den Homepages der Einrichtungen. Auch der Mund-Zu-

Mund-Propaganda unter Mitarbeiter/innen über gute Arbeitsbedingungen, interessante Konzepte und Möglichkeiten der fachlichen Weiterentwicklung wird ein wichtiger Stellenwert eingeräumt.

Erschwert wird die Personalgewinnung – laut einigen Personalverantwortlichen – durch den Ausbau von weiteren Arbeitsfeldern für Erzieher/innen und Sozialarbeiter/innen, die z. T. zur Heimerziehung mit Blick auf Personalgewinnung in Konkurrenz stehen. Beispielhaft werden hier der U3 Ausbau und die Flüchtlingshilfe genannt. Auch werden neue stationäre Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe, die u. a. im Zuge des Flüchtlingsstromes entstanden sind, von manchen Befragten als Konkurrenz u. a. auf dem Arbeitsmarkt gesehen. Als weiteren möglichen Grund, um von einem Fachkräftemangel zu sprechen, geben einzelne Personalverantwortliche eine – möglicherweise – geringe Attraktivität des Arbeitsfeldes an, z. B. geringe Vergütung, hohe Arbeitsbelastung, Schichtmodell, (Un-)Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Besonders kleinere Einrichtungen und Träger heben hervor, dass oftmals Mitarbeiter/innen aufgrund von besseren Aufstiegsmöglichkeiten zu größeren Trägern wechseln. Gleichzeitig betonen größere Einrichtungen und Träger, dass eine Vielfalt und das Angebot von Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb einer Einrichtung bzw. eines Trägers dazu beitragen, Mitarbeiter/innen zu gewinnen, zu halten, zu fördern und Entwicklungen aufzuzeigen. Personalverantwortliche, die in ihrer Einrichtung von keinem Fachkräftemangel sprechen, berichten von keinen offenen Stellenanteilen und einer insgesamt betrachteten geringen Mitarbeiter/innen-Fluktuation. Einer guten Mitarbeiter/innen-Fürsorge kommt hier eine wichtige Bedeutung zu. Auch eine gute Qualität und ein positiver Ruf wirken sich – das machen die Ergebnisse deutlich – positiv auf eine Mitarbeiter/innen-Gewinnung aus.

Wie bereits angedeutet, ist die Lage der Einrichtung ein zentraler Indikator. Als besonders wichtig wird hier die Nähe zu Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen sowie eine gute Kooperation auf Augenhöhe – einer Netzwerkarbeit – zwischen Wissenschaft, Lehre und Praxis, etwa durch gegenseitige Besuche, Exkursionen, Praktika, Beteiligung auf Fachtagungen hervorgehoben. Je enger die Kooperation und je selbstverständlicher die Präsenz der Einrichtungen in den Fachschulen/Fachhochschulen (z. B. über Lehrbeauftragte) ist, desto einfacher wird es gelingen, die Schüler/innen bzw. Studierenden in die Spezifika des Handlungsfeldes einzuführen und in geeigneter Form auf die beruflichen Optionen gezielt hinzuweisen. An die Adresse der Fachschulen und Fachhochschulen wird die Erwartung gerichtet, mehr qualitativ hochwertige Angebote zur Selbstreflexion, auch im Sinne der Reflexion der eigenen Berufswegplanung (vgl. v. Spiegel 2011) zu machen und dem Handlungsfeld ‚Heimerziehung‘ mehr Raum im Curriculum einzuräumen.

### **Gewinnung von Berufseinsteiger/innen – Praktika als ‚Klebeffekt‘**

Zwei Drittel des personellen Zuwachses in den stationären Einrichtungen zwischen 2006 und 2014 werden von den unter 35-Jährigen gestellt (vgl. Fendrich/Tabel 2016, S. 10) und so kommen Sandra Fendrich und Agathe Tabel (ebd.) zu dem Schluss, dass Berufseinsteigende an Bedeutung gewinnen. Wie aber gelingt es, die künftigen Berufsanfänger/innen für die stationäre Erziehungshilfe zu gewinnen?

Hier wird von allen Befragten unisono die flexible Ermöglichung von Praktika genannt – seien es Orientierungs- oder Vertiefungspraktika, Praxissemester, das für Erzieher/innen und für einige wenige Fachhochschulabsolvent/innen nach wie vor obligatorische Anerkennungsjahr zum Erwerb der staatlichen Anerkennung, das Freiwillige Soziale Jahr u.v.m. Um auf diese Möglichkeiten konsequent hinweisen zu können, haben viele Einrichtungen bzw. Träger feste Ansprechpersonen an den jeweiligen Ausbildungsstätten bzw. Fachhochschulen benannt. Andere zeigen ihre deutliche Präsenz dort durch Beteiligung an Veranstaltungen, Vorlesungen etc., in denen sie entweder den Bezug zur stationären Erziehungshilfe herstellen oder aber durch die Vermittlung allgemeinerer Inhalte ihre fachliche Kompetenz unter Beweis stellen.

Im Vorfeld der Praktika werden üblicherweise zunächst Hospitationsmöglichkeiten angeboten, um wechselseitig erste Eindrücke voneinander gewinnen zu können. Sind die Praktikant/innen in der Einrichtung angekommen, werden sie (z. T. anders als in der Vergangenheit) in der Regel systematisch angeleitet. In vielen Einrichtungen liegen – oft im Kontext des Qualitätsmanagements erarbeitete – differenzierte Leitfäden für die Anleitung vor, die oftmals von den Gruppenleitungen selbst verantwortlich übernommen wird. Neben systematisch aufgebauten Lernphasen werden den Praktikant/innen regelmäßige Reflexionsgespräche mit den Anleiter/innen, ergänzt durch Austausch im Rahmen von Praktikantentreffen etc. angeboten. Größere Einrichtungen bieten z. T. auch interne Weiterbildungen für Praktikant/innen an, in denen z. B. in juristischen Fragen, Methoden der sozialpädagogischen Diagnostik und der Krisenintervention eingeführt werden. Einige Träger messen der Qualität der Anleitung so viel Bedeutung bei, dass sie einen regelmäßigen kollegialen Austausch für Anleiter/innen institutionalisiert haben. Dieses arbeits- und zeitaufwändige Vorgehen in der Anleitung von Praktikant/innen zeigt aus Sicht der Leitungskräfte immer dort seine gewünschte Wirkung, wo es gelingt, die angehenden Fachkräfte zu einer begründeten Entscheidung gegen die Arbeit in der stationären Erziehungshilfe anzuregen oder aber sie dafür zu gewinnen und ihnen die vielfältigen Möglichkeiten einer befriedigenden Tätigkeit in diesem Handlungsfeld zu vermitteln. Auf diese Weise entsteht im Idealfall nicht nur fachliche Verortung der künftigen Fachkräfte in diesem Arbeitsbereich, sondern es entwickelt sich auch eine erste Bindung an den Träger/die Einrichtung/die Wohngruppe, die dann oftmals zu dem sogenannten ‚Klebeffekt‘ führt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die ehemaligen Praktikant/innen auch weitere Praxisphasen dort absolvieren wollen. Diese Perspektive wirft die kritische Frage nach einer möglichen Funktionalisierung des Ausbildungselements ‚Praktikum‘ im Sinne einer exemplarischen Annäherung an eine professionelle sozialpädagogische Praxis im Kontext vorheriger Theoriebildung bei gleichzeitiger kritisch distanzierter Reflexion auf.

Manche Träger bzw. Einrichtungen überlassen die Entstehung dieses Effektes nicht dem Zufall und bieten den angehenden Fachkräften über Honorarstellen o.ä. die Möglichkeit der kontinuierlichen Weiterarbeit. Andere stellen die Möglichkeit, weitere Praxisphasen etc. in der Einrichtung absolvieren zu können, deutlich heraus und halten für die Zeit der weiteren Ausbildung bzw. des weiteren Studiums den Kontakt.

### **Anforderungen an die Fachkräfte – Einstellungskriterien**

Befragt nach den relevanten Einstellungskriterien entsteht beim Vergleich der Antworten ein auffallend einheitliches Resümee, das sich auf vier Ebenen ansiedeln lässt:

Da werden zunächst vor allem *feldunspezifische Softskills* genannt wie ‚hohe Reflexionsbereitschaft‘, ‚stabile Persönlichkeit‘, ‚Motivation‘, ‚Haltung‘, ‚Humor‘, ‚Flexibilität‘ und ‚Auftreten‘.

Eher *feldspezifische Zugänge* sind im Blick, wenn die eigene Biografie und die individuellen vorberuflichen Sozialisationserfahrungen der Bewerber/innen als bedeutsam herausgestellt werden. Hier rücken auch ehrenamtliche Tätigkeiten oder eigene Erfahrungen in der Jugendarbeit in den Fokus, ergänzt durch früher oder aktuell ausgeübte Hobbys, die in der stationären Erziehungshilfe nicht nur die Angebotspalette für die Alltagsgestaltung potentiell erweitern, sondern auch auf bereits erworbene soziale Kompetenzen hinweisen können. Die zentrale Frage dabei scheint zu sein, inwieweit die (reflektierte) individuelle Biografie Anknüpfungsmöglichkeiten eröffnet, um einen verstehenden, akzeptierenden Zugang zu den spezifischen Lebensbedingungen, individuellen Belastungen und Chancen der in der Einrichtung lebenden Kinder und Jugendlichen, ihren Eltern etc. zu entwickeln.

Vergleichsweise weniger Bedeutung wird den *fachlichen Kompetenzen der Bewerber/innen* gegeben; zwar werden von allen Interviewpartner/innen ‚fachliches Knowhow‘, berufliche Erfahrungen und einschlägige Weiterbildungen als Einstellungskriterien genannt, deutlich wird aber auch, dass hier eher Potential für eine gezielte Weiterentwicklung innerhalb der Einrichtung oder durch passende Fortbildungen gesehen wird als auf den erstgenannten Ebenen.

*Einrichtungsspezifische Einstellungskriterien* runden das geforderte Anforderungsprofil ab: Hier geht es um Fragen der Gruppen- und Teamzusammensetzung, ggf. mit Blick auf Alter und Geschlecht sowie um die Akzeptanz des bestehenden Teams durch die potentiellen neuen Kolleg/innen. Je nach Träger spielt auch die Konfession der Bewerber\_innen nach wie vor eine entscheidende Rolle. Angesichts der Tatsache, dass 2014 immer noch fast die Hälfte (48,2 %) aller stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe in freier Trägerschaft den christlichen Wohlfahrtsverbänden Diakonie bzw. der Caritas angehören (vgl. Fendrich/Tabel 2016, S. 11) und diese Einrichtungen üblicherweise zumindest ein „christliches Bekenntnis“ als Einstellungskriterium verankert haben, bleibt die einschlägige Konfession vielfach ein formales Anforderungskriterium.

*Zwischenfazit:* Auch, wenn das Fachkräftegebot in der stationären Erziehungshilfe von den Interviewpartner/innen nicht in Frage gestellt wird, scheinen bei der Einstellung neuer Mitarbeiter/innen die spezifischen Fachkenntnisse über die stationäre Erziehungshilfe keinen vorrangiges Kriterium darzustellen. Bei wohlwollender Interpretation dieses Befundes kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die generalistisch angelegten einschlägigen Studiengänge oder Ausbildungen eine ausreichende Basis zum professionellen Handeln bieten und die Kompetenz des Transfers der disziplinspezifischen Wissensbestände und angeeigneten Methoden vermittelt wurde. Entscheidende Einstellungskriterien scheinen neben allgemeinen Softskills und einer guten Teampassung ein akzeptierender Zugang zu den Kindern und Jugendlichen, die in den Einrichtungen leben, sowie persönliche Kompetenzen und Fähigkeiten zum Selbstmanagement zu sein. Dieser Befund korrespondiert ggf. mit der Tendenz, dass die eigenen Sozialisationserfahrungen und Lebenswelten der Studierenden der Sozialen Arbeit und der Absolvent\_innen der Fachschulen immer gravierendere Unterschiede zu denen der Kinder und Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe leben, aufweisen

und entsprechende Anknüpfungen zu einer anspruchsvollen reflexiven Herausforderung werden lassen.

### **Möglichkeiten zur Sicherung der personellen Kontinuität**

Um Mitarbeiter/innen langfristig in einer Einrichtung zu halten und einer hohen Fluktuation entgegen zu wirken, wird einer guten Einarbeitungsphase ein hoher Stellenwert zugerechnet. Die meisten Einrichtungen verfügen über spezifische Einarbeitungskonzepte, welche im Qualitätsmanagementsystem verankert sind. Hier sind neben systematischen Checklisten zur Informationsweitergabe, Einführungstagen, Weiterbildungen zu spezifischen arbeitsfeldrelevanten Themen auch die Einarbeitung in Form von Doppeldiensten, die bedarfsorientierte Dienstplangestaltung usw. vorgesehen. Eine besondere Bedeutung erhalten auch regelmäßige Reflexionsgespräche zwischen den neuen Kolleg/innen und den Führungskräften bzw. dafür eigens benannten Mentor/innen, nicht nur zu Beginn und zum Ende der Probezeit.

Angesichts der Zunahme der jungen Fachkräfte in der Heimerziehung und der Tatsache, dass ca. 87,5 % der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe weiblich sind (vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht 2013), ist die durch Schwangerschaft bedingte Personalfluktuationsrate als grundsätzlich hoch einzuschätzen. Erschwerend für die kurzfristige Kontinuitätssicherung kommt das mittlerweile übliche ad hoc ausgesprochene Beschäftigungsverbot für die schwangeren Mitarbeiterinnen hinzu. Um die Fachkräfte nach der Geburt eigener Kinder für die Weiterarbeit in der stationären Erziehungshilfe zu motivieren, sind – neben der intensiven Kontaktaufrechterhaltung – individuelle Konzepte für den Wiedereinstieg, die Bereithaltung von Teilzeitstellen, bedürfnisorientierte Dienstplangestaltungen etc. zu entwickeln. Diese Anstrengungen stellen zweifellos eine große Herausforderung für die Einrichtungsleitungen dar, sind aber unverzichtbar für die Sicherung der personellen Kontinuität und des damit verbundenen Erfahrungswissens.

### **Fazit**

Je nach Standort der Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe sind die Themen ‚Fachkräftegewinnung‘ und ‚Sicherung der Personalkontinuität‘ mehr oder weniger brisant. Deutlich wird, dass alle Personalverantwortlichen gezielte Anstrengungen unternehmen, um hier gute Lösungen zu entwickeln. Von großer Bedeutung scheint hierbei der sog. ‚Klebeffekt‘ von Praktika zu sein, der aber nicht zu einer unkritischen Identifikation der angehenden Fachkräfte mit der jeweiligen Einrichtung führen darf, sodass die Ausbildungsfunktion von Praktika im Fokus bleibt. Im Sinne einer fachlich fundierten Praxis sind neben der professionellen sozialpädagogischen Qualifikation (Fachkräftegebot) auch Soft-Skills und eine Einrichtungspassung bei der Einstellung von großer Bedeutung. Hierbei muss die verbesserte Verzahnung zwischen Hoch- und Fachschulen und Einrichtungen der stationären Erziehungshilfen vielerorts weiterentwickelt werden.

## Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Fendrich, S./Tabel, A. (2016): Expansion und Ausdifferenzierung der Heimerziehung. In: AKJStat (2016): Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, Heft Nr. 2/16, 19. Jg, S. 8 – 12.

Statistisches Bundesamt (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Wiesbaden.

Von Spiegel, H. (2011): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München.



## 5.2.2 What is meant by social pedagogical research into foster children?

Klaus Wolf

Prof. Dr. Klaus Wolf ist Professor für Sozialpädagogik an der Universität Siegen. Er leitet die Forschungsgruppe 'Pflegekinder'. Seine Forschungsschwerpunkte sind die ambulanten Erziehungshilfen, das Pflegekinderwesen sowie die Heimerziehungsforschung.

### 1 Introduction

The way in which foster children grow up and develop is a subject dealt with by various disciplines with widely varying epistemological positions and research methods. In many countries, there are well-developed, well-established clinical research methods based on medical and psychiatric paradigms. In such cases, quantitative studies are generally carried out to examine how disorders occur and can be treated among children in care, and the results are published in corresponding international journals. The research results are also frequently used to make further enhancements in practice, thus affecting the programmes implemented in that field. Their aim is often to improve children's developmental opportunities by developing and applying effective forms of therapy. Following the medical paradigm, the focus is then on targeted treatment using programmes which have been clinically tested and evaluated in terms of their effectiveness.

This article on social pedagogical research into foster children will present a different research programme developed over the past ten years by the University of Siegen's Foster Care Research Group. While this will by no means replace clinical research, it will add another perspective to the interdisciplinary professional discussion.

In Germany, the development of a specific social pedagogical theory is linked particularly to works by Klaus Mollenhauer (1974 and 1983), Hans Thiersch (1977), Michael Winkler (1998) and Christian Niemeyer (2015). Their theoretical reasoning thus forms the basis for the following reflections on social pedagogical research on foster children. The references and roots are not explicitly described here, in part as they have not yet been systematically reproduced in the international, English-speaking debate on social pedagogy, for example in the UK (with the exception of some pieces by Klaus Mollenhauer). In the German professional discussion, over the next few years I will do my best to give social pedagogical research into foster children a more prominent role in the development of social pedagogical theory; this remains to be done.

This first section is intended to explain the structural characteristics of upbringing (Erziehung), as a reference system for the characteristics of social pedagogical research into foster children, dealt with in the second section. These structural characteristics are: personal perspectives and interpretative schemes, multiperspectivity, processes within networks of interdependency, embeddedness in social processes and biographical perspectives.

Social pedagogical research falls under pedagogical research. For well-known anthropological reasons, human beings depend on others for their care and protection to a great extent and for a very long time, and have a relatively low supply of instincts, giving

them a wide range of variation when it comes to the development of their thoughts, feelings and behaviour, in a process which lasts throughout their lives. In order to develop, they rely on necessary resources provided by other people, first of all simply to survive, and later, in the long run, make the most of their opportunities. Many of these resources are made accessible through upbringing. This shall now be substantiated.

## **2 Structural characteristics of upbringing**

The structural characteristics of upbringing affect all people in general. As foster children are first and foremost children and young people, girls and boys, this section describes general structural characteristics, with variants specific to foster children only being dealt with occasionally. This approach is essential for social pedagogical research: foster children are not socially constructed a priori as a homogeneous group with different characteristics, but are seen above all as girls and boys solving developmental tasks and overcoming problems, just like any others.

Their upbringing affects them as people who constantly learn and develop throughout their lifetime; it takes into account the fact that these processes of learning and development always occur in certain conditions, and it offers those learners stimuli which they can acquire in order to develop.

### **2.1 Development as an internal activity which relies on stimuli**

All development is something which people achieve themselves; educators cannot intervene into others' heads or hearts. All they can do is to provide good material and arrange good conditions to encourage developmental processes, leading people to "take on their own lives and their own forms" (Nohl, 1973: 39). Educators cannot simply transfer their data onto a child's hard drive, however attentive, motivated or skilled they are. That is just not how it works, and that should in any case not be the aim if the other person is supposed to be taking on his or her own form. The beneficiaries of pedagogical work develop by themselves; they learn by themselves – often not learning what was intended, as they interpret it in their own way, integrating it into their existing knowledge and arranging it in terms of relevance in the manner which life has taught them.

Between the educator's actions and the results of upbringing, there are always processes of appropriation, and these processes cannot be determined through pedagogical practice. Taking the example of the impossibility of instruction, Niklas Luhmann (2004: 174) formulated it thus: "That means nothing other than training children to be trivial machines, which is something which they are not, and which they cannot become. Evidently, upbringing is thus acting in the service of the kind of reliability which society demands. After all, only trivial machines are reliable people who (as long as they do not break down) constantly transform the same inputs into the same outputs."

This is what makes the effects and influences of pedagogical actions so hard to measure, as a model of their effects which ignores these complex processes of acquisition might be measuring something, but it is not the effects of pedagogical actions. These actions are, after all, exerted on thinking, feeling, acting people who develop their own will at an early age – they are not exerted on a malleable material.

Any specific behaviour by the educator thus does not automatically or generally help subjects develop; at most, it has the potential to do so. It is only through appropriation, through processes of adaptation, assimilation and accommodation, that it becomes a

means of helping an individual. This should be imagined as a complex process of learners transforming the educator's material, rather than grasping a tool that is being offered, or having their perceptions guided by looking in the direction indicated. All kinds of stimuli and signals pass through the filter of the child's perceptions in any case, with the child interpreting and processing things based on his or her experiences, the way they have accumulated and the representations the child has developed. Any idea that educators could intervene directly into the learner's thoughts and feelings is thus far off the mark. The same is true of behaviour. Here, it is important to distinguish between feigned conformity and internalisation. It may be possible to directly force subjects to briefly feign conformity to avoid sanction, but internalisation is a private process of interpreting and integrating experiences. It is also worth mentioning that directly acting to deliberately manipulate people's thoughts and feelings would not even be permissible on ethical terms, as it would violate the dignity of a developing human being. This is known as conditioning, and would not be a subset of education, but quite the opposite.

Though the child is thought of as an independent actor, in a pedagogical model he or she is not constructed (any more than adults are) as an autonomous individual who can or has to live separately to others, without relying on other people or being dependent in any way. However tempting it might be today, any such construction of autonomy would warp our view of the network of relationships and the characteristics of the material world in which individuality is initially developed, encouraged and blocked. Children's particular vulnerability also remains an important factor. This is especially obvious with very young children. Among adults, who are, after all, also extremely vulnerable, it is less obvious or acknowledged, but is nonetheless still there.

Processes of appropriation cannot simply be imagined as an open playing field. People rely on others to fulfil their needs, and the threats, risks and dangers they perceive often bring them up against new developmental tasks and new problems which they again rely on others to solve or to cope with. In upbringing, this relative dependence is asymmetrical between the people who are made the subjects of pedagogical interaction and the educators.

As I have reasoned in various pieces, with reference to Norbert Elias (1978), power is a structure common to all relationships (Wolf, 1999). When people are related to one another in some way, they are not (entirely) indifferent to what others think, feel or do. As such they are dependent on one another, relying on others to satisfy their needs and give them motivation. The asymmetries in this mutual dependency are the basis for differentials of power, when one person is more dependent on the other. To that extent, power necessarily plays a role in pedagogical relationships and is especially important in relationships which are particularly relevant to children, i.e. during their primary socialisation (Wolf, 2007).

In the case of upbringing, in addition to this, asymmetry to the advantage of the educator is a necessary prerequisite. Educators need to know and be able to do something which the subject of the pedagogical interaction does not yet know, or cannot do, so should be "stronger and wiser", as Bowlby (1982: 159) described it with reference to an attachment figure. This necessary advantage means that the child is more dependent on the educator. This means that the focus needs to be on the following questions: What means and sources of power create this advantage, and how is the power advantage reduced during the upbringing process? After all, if this power advantage is meant to be pedagogically

justified, then both the learning targets and the selected means of power must be justified (Wolf, 2007).

From a pedagogical point of view, children are the producers of their development and educators are the (often indispensable) coproducers. This is what makes a fundamental difference from a treatment-based point of view, which sees the educator's influence as directly shaping the subject. This difference is not only semantic; in fact, these two modes of changing people produce different ways of dealing with them – not least how to deal with resistant children – and different aims. From a pedagogical point of view, the central aim cannot be to ensure that children function smoothly, but to ensure that they have access to developmentally relevant resources and can indeed take on their own form. This is thus seen not as a final step but as an open-ended process – perhaps not entirely open-ended but always involving every available option.

## 2.2 Developmental tasks and problems

Upbringing is both about solving developmental tasks and about tackling problems. Developmental tasks refer on one hand to the kind described in developmental psychology, for example. However, a more precise description is needed of the developmental tasks to be carried out at any specific time, in any specific society, and in specific socialisation configurations. General lists such as those written by Havighurst (1976) or models such as that developed by Erikson (1973) contain interesting descriptions of how to categorise developmental tasks, or the stages they involve, but generally provide too rough a guideline.

Yvonne Gassmann (2010 and 2015) describes and analyses developmental tasks specific to foster children. This reveals that an arena of socialisation with two parental systems – that of the birth family and that of the foster family – produces particular tasks and difficulties when children are developing an identity. As, in this case, their general developmental task takes on a very specific shape, and society hardly provides them with any interpretative schemes with which to find a solution, they have a very specific task to deal with and rely on specific resources.

During our research, one aspect which was especially fascinating was when the foster children, now adults, discussed the particular form of their developmental tasks as a group and told one another how they dealt with them. This showed very clearly how the subjects developed solutions in unmapped territory.

There can be little question that upbringing is responsible for developmental tasks. It is when we come to other kinds of task and problems that things become interesting. These other problems which occur in children's living environments are, after all, also developmentally relevant; they are learning tasks, and learning processes are required to cope with them. However, they often occur outside of pedagogical situations and are not tailored to the children's capabilities. They are not developed by a responsible adult: life itself confronts the children with these tasks. The children have to cope with unusual, critical life events; they may be overwhelmed with frightening experiences, and their agency and strategies to preserve their self-esteem may suddenly be placed at risk.

Foster children almost always have to deal with this kind of additional, serious tasks and pressures, whether because they have spent time growing up in comfortless families, or have had fractured biographies because of constantly having to break off relationships and move home. and have to get by with a very limited range of options in a world where

they are by no means guaranteed to receive sufficient care from adults; a world which may look very different tomorrow to how it looks today.

### **2.3 Learning in context**

As the source of specific tasks and pressures, people's living environments are always relevant. Context is, however, even more fundamental, as development and learning always take place within certain circumstances. Any kind of decontextualisation, ignoring these social and material interconnections, is incapable of seeing, let alone effectively explaining important phenomena. From a pedagogical point of view, living environments are learning environments, meaning not only that they can produce challenges, contain obstacles and block learning processes, but also that they can create learning opportunities and provide resources. The structure of people's living environment affects their lives and development. Both dimensions always occur at the same time: even inhospitable places create learning opportunities. This should not be underestimated. Children who grow up in conditions of extreme violence or severe neglect also learn in these conditions: they develop interpretative schemes to explain the phenomena in their living environment, and develop strategies to retain or gain agency. In other living environments – \_for example in another family or in school – \_these interpretative schemes and strategies for action seem misplaced, disturbed and alien. Here, they are dysfunctional; there, they were functional. If their ways of behaving, thinking and feeling are not understood in the context of their living environment, then these strange ways of behaving, thinking and feeling may be ascribed to them as permanent personal characteristics; they are constructed as disturbed people.

Another consequence of taking context into account is that when the focus is widened to include the learning environment, the material aspects of people's living conditions and the consequences these have for their developmental opportunities become very clear. In the case of the additional pressure and lack of resources when children grow up in conditions of poverty, for example, the restrictive, blocking, sometimes ruinous consequences of poverty and other forms of disadvantage rooted in social structures become particularly clear (Chassé, Zander & Rasch, 2010).

When pedagogy is not interested in the material basis of children's living environments, and only interprets their problems in psychological terms, ignoring any interdependencies with, for example, poverty, social and cultural capital, experiences which affect self-esteem, and restricted access, then it is restricted to a psychologising approach (Wolf, 2015: 95 –111).

As well as disadvantage – \_which always involves interdependency between purely material disadvantage and other dimensions – \_psychological and biographical pressure and, ultimately, the mental illness of an important attachment figure give the learning environment a particular shape, confronting children with unusual tasks which would require particular resources in their extended social environment (for more detail see Wolf, 2015: 111 – 135).

### **3 Social pedagogical research into foster children**

Considering this understanding of upbringing, social pedagogical research into foster children needs to observe, understand and research into topics related to the children's

learning, development, education and upbringing. A description of the basic characteristics of this research will now follow.

### **3.1 Experiential perspective and interpretative schemes**

All pedagogical processes are filtered through learners' perceptions, their interpretation and integration into the structures of their knowledge, feelings and actions. All involve active appropriation. As a result, the far-reaching effects of pedagogical interaction can only be measured with sufficient accuracy on the level of learners' experience; on their own, the educator's intentions are not enough to fully explain processes of learning and development. For that reason alone, an interest in experience is indispensable in pedagogical research. Moreover, as topics and motivation are always guided by the subjects' system of relevance, their experience of events is also indispensable to understand processes extending beyond direct pedagogical interaction. On one hand, the subjects' self-will is the result of previous processes of education and development; on the other it is a membrane which filters useful items of knowledge, interpretations and emotional patterns out of a flood of information. After all, the emotional nuances of people's experiences also lastingly affect their learning – \_as neuroscience is now also telling us. These are the reasons why pedagogical research has a basic interest in the questions of how people perceive and experience themselves, their current living situation and their imagined future – \_plus how they interpret their past, and especially how they have got where they are. These perceptions can be examined by their articulation through speech, facial expression and other ways (Mollenhauer & Uhlendorff 1992; Krumenacker 2004), and using methods which are particularly suitable to record experiences, such as observation, narrative interviews and processes based on other forms of expression, e.g. drawing or photography.

People's experiences and how they interpret them include the development of interpretative schemes and subjective theories. They develop their own explanations, meaning that people who have especially unusual experiences face particular challenges (Reimer, 2016). These individual interpretative schemes build upon and modify collective interpretations which currently appear plausible in a certain society and at a certain time. They then give structure to people's future experiences. The kinds of text which can be used to analyse people's experiences and interpretative schemes are different (sometimes narrative passages, sometimes overall explanations which contain causal attributions), but people's experiences and the interpretative schemes they develop are closely interlinked.

The Foster Care Research Group focused particularly on foster children's experiences during several research projects. Data was collected using extensive biographical and narrative interviews with current or former foster children (Reimer & Schäfer, 2015). During these interviews, often lasting two or three hours or longer, the foster children reconstruct their biographical process. This frequently involves very specific memories of relevant experiences, described as in a film. These experiences, the patterns they contain and the interplay of various influences can then be interpreted.

Daniela Reimer (2008 and 2010) used this method to investigate how a child is placed in a foster family, interpreting the event as a cultural change. The experiences described by children who were older at the time of their placement showed that they perceived the

foster family as an alien world and initially felt they were entering a totally alien environment. Reimer was then able to examine in more detail how children coped with this experience of alienation and got used to this different living environment. This went as far as developing recommendations for foster parents (who themselves often felt that the poor child was now finally coming into a normal family) on how they could support the child through this process of transformation in terms of their thoughts, feelings and actions (Reimer, 2011).

On another research project, interviews were held with former foster children from four ambitious fostering services (Pierlings, 2011). The biographical and narrative interviews were evaluated in terms of the pressure placed on the children and suitable resources they needed to cope with them constructively. Based on this, for example, it was then possible to describe a range of problems related to contact meetings. From the impressive descriptions by former foster children, the experts then held workshops to develop professional standards, e.g. for preparing, supporting and following up on contact meetings. These interviews can be used to look into fundamental questions around growing up in extremely unfavourable circumstances Social Work & Society \*\*\*\_K. Wolf: What is meant by social pedagogical research into foster children? and coping processes, and also to advance professional practice (for example by developing professional standards within the profession itself). This kind of research also involves professional policy, in that standards for professional practice are expected to be developed based on the discipline's own reference system, rather than an outside source.

Analysing foster children's interpretative schemes is the focus of a complex case study by Judith Pierlings (2014 and 2015). This made the different layers of the interpretative schemes particularly clear: from specific explanations to complex views of their life histories, with crucial biographical statements as the key to understanding their biography. In his investigation into foster parents' constructions of meaning, Dirk Schaefer (2011) showed how important foster parents' personal constructions of meaning are when they are caring for children with significant problems. If they consider the pressures this involves to be meaningful, foster mothers and foster fathers can cope well with surprisingly intense pressure, but if their constructions of meaning are undermined or fall apart, the child is frequently excluded from the foster family before long.

### **3.2 Multiperspectivity**

In addition to this, research into social phenomena also needs to take perspectivism into account. Only a constructivist approach allows this to be reconstructed. This goes hand in hand with understanding and analysing people's experiential perspectives. When multiple actors are involved, social phenomena can and will be perceived in totally different ways from different people's perspectives. The basic idea of the social construction of reality (Berger & Luckmann, 1967) is fundamentally disassociated from a clinical, scientific view of people and social processes. It is not only specific to social pedagogical research (it is shared with many sociological theories), but in international research into foster children, there is a clear separation between constructivist and clinical approaches.

A constructivist approach also entails a specific means of treating data from files, medical diagnosis and professionals' descriptions. Like other data, these are also treated as social constructions: subjective experiences (e.g. by the foster children) are not contrasted

with objective observations (e.g. data gained using clinically recognised measuring techniques). This can lead to a deconstruction of facts which are known in the profession or by professionals, e.g. when the question is raised of who stands to gain from a certain point of view or construction. Power issues thus necessarily become a cross-sectional dimension of social pedagogical research and reflection.

Methodologically, this reveals quite how questionable it is whether one person's perspective can be gained by asking someone else what they have experienced. In what is often the paternalist world of fostering services, adults frequently explain what children want and need and how they experience situations, such as their relationship to their parents. The children themselves do not have a voice; data is gathered from easier sources, such as by systematically questioning adult attachment figures. This does not take into account the fact that these data are second-hand, i.e. of lower quality. Research was once carried out in this way, and sometimes still is (e.g. Kötter, 1994).

In a living environment with widely diverging interests, especially, it is simply not possible to understand and investigate phenomena without systematically considering that different actors each have their very own perspectives, which differ from those of other actors. This was made particularly clear in a research project on children being returned to their families after long-term care (Schäfer, Petri & Pierlings, 2015). This investigated how foster parents, parents and professionals from various social services experience the process of children being returned from long-term care to their families of origin. In one case, the family court decided that the parents could return to making their own decisions about their child's principal place of abode. The different actors' descriptions, comments and explanations of what was technically the same subject differed widely and it would have been impossible to understand the different people's actions without taking those differences into account. Other aspects of the case (such as why it picked up or slowed down pace, why coalitions formed or broke up, et cetera) were based on people's different perceptions and experiences, and can only be properly interpreted with that in mind.

### **3.3 Processes in networks of interdependency**

Developmental opportunities and obstacles come about in networks of interdependency related to socialisation. Even the dyadic relationships and attachments which are, for example, particularly relevant to very young children are embedded in other relational networks. Another central characteristic of social pedagogical research is that it takes these contexts into account, investigating and assessing how relevant they are generally and to specific cases. This kind of research tries not to de-contextualise individual relationships and interactions. I used the example of birth families and foster families to show how the structural characteristics of each interact to form specific configurations (e.g. tense, competitive configurations, configurations revolving around the foster family, et cetera), structuring the environment in which the child lives and learns (Wolf, 2015). Research cannot negate this complexity; instead, it needs to reflect the situations of embeddedness and interaction on different levels. This extends from dyadic relationships to family networks, from the relationships between the two families to those extending beyond them, e.g. with peers and other adults (such as those in school) or social structures on a larger scale. Thus, on one hand, examining processes of socialisation in networks of interdependency means studying direct relationships between and among people within their close environment and beyond.



To take a more abstract point of view, it is also a plea for theoretical models which attempt to understand the interplay of different factors, to work out how individual causes and effects fit into networks of causes and effects, feedback and systems, and thus to identify long chains of interdependency and develop multi-layered models.

One study which looked into a previously underestimated element of foster children's relational networks investigated the experiences of siblings who were cared for together or separately (Petri, 2014 and 2015). German practice long followed the principle of placing siblings separately in different foster families. The idea behind this was that the children's unfavourable experiences in their family of origin would lead to pathological relational patterns being repeated in the foster family. This principle clashed with several studies showing that foster children frequently describe being separated from their siblings as a long-lasting burden. The investigation by Corinna Petri shows the importance of sibling relationships, especially among children from problem families, showing among other things how older children brought up in parentifying family structures can gradually give up the special responsibility they feel for their younger siblings if the adults in the new family support them and that older siblings can set the pace of this development themselves.

An investigation currently being carried out into processes of placement breakdown shows the advantage of theoretical models which explain and predict breakdown processes, but rather than examining individual factors separately (such as children being older when entering care) instead look at how they interact, for example, with family concepts (close-knit family models versus more open family models). Investigations analysing the different factors and revealing the importance of individual variables call for these findings to be integrated into a complex interdependency model.

### **3.4 Embeddedness in social processes**

One essential aspect of social pedagogical research which sets it apart from psychopathological, clinical research is that it systematically takes into account interactions between social microstructures and processes, on one hand, and interactive and intrapsychological processes, on the other. Many phenomena which occur as foster children grow up and live in foster families cannot be understood without taking into account disadvantage and poverty, stigmatisation, exclusion and participation, the social aspect of power balances, the struggle for acknowledgement and legally codified organisational processes. If the link between psychogenesis and sociogenesis – the central theme of Norbert Elias's work (Elias, Jephcott & Dunning, 2010) – is ignored and difficulties, limits and pressure are interpreted purely from a psychological point of view, this seriously limits their understanding, i.e. certain insights are impossible. In the German discussion on foster children, for example, professionals often follow a pared-down psychoanalytical theory (e.g. see Nienstedt & Westermann, 2011) which has lost any potential for social reflection.

Social categories and those based on macrostructures are found in many projects in this research group – not yet all, but heading in that direction. These subjects are explicitly addressed in studies on birth families' experiences and their role after the child has been placed in care (Wilde, 2014 and 2015). The outstanding investigation by Daniela Reimer (2016) on constructions and balances of normality also tackles many aspects explicitly.

The investigation by Andy Jespersion (2014 and 2015) on how same-sex foster parents experience and deal with general and specific topics can also be understood as examining the interactions between the social discussion on same-sex parenting and the opportunities and othering of same-sex foster parents. Specific questions about how foster children can develop well with same-sex foster parents have long been answered by studies in the USA. If these questions were not integrated into the general social discussion, it would be impossible to understand the answers.

### **3.5 The long run: the biographical perspective**

Finally, the dimension of processes and development is central to pedagogical research. People are constantly learning, developing and changing. The way that they think, feel and act at any moment in time can only be understood in the light of their previous experiences and how they have been integrated into their patterns of thinking, feeling and acting. What their behaviour means, particularly, can only be understood by looking at the conditions under which it has come about. This applies especially to people who have spent time growing up in unusual circumstances and had experiences in their living and learning environments which were not conducive to their development; whose particular impressionability and vulnerability was not met with sufficient care or benevolent encouragement – situations which many foster children have experienced at some time. Pedagogical research needs to understand and reconstruct these developmental processes. By this means, among others, it can prevent too hasty pathologisation which, by taking things out of context and ignoring the learning environment and the steps children take in order to cope, reduces cases to personal deficits. The research at the University of Siegen, which studies longer biographical processes, used biographical, narrative interviews to record and assess how biographical trajectories were constructed in the children's descriptions of their experiences from their first memories to adulthood. The assessment specifically related to pressures and resources (Wolf & Reimer, 2008), coping with critical lifetime events and experiencing turning points (Reimer, Schäfer & Wilde, 2015). When foster children are placed in a foster family, many have already dealt with not just one unconventional transition but also other transitions such as placement moves, returning to their birth family or moving to other organisations, e.g. residential treatment centres or homes (quite apart from the transition to independent living in their own flat). Reconstructing the dramas of these often unusual biographies involving different aspects of growing up in unfavourable conditions is particularly interesting.

Last but not least, one current research project is revealing how, when children have spent the first few years of their life in extremely unfavourable conditions, foster families can nonetheless help them develop well and become socially integrated. Five to seven years after the first interview, another interview was held with the former foster children, many now roughly in their 30s. This made it possible to examine how they were integrated into their job, whether they had founded a family, what contact they had to their birth family and foster family, and their health. Once again this revealed interesting turmoil, especially regarding their relationship to their long-term foster family and their birth family.

#### **4 Summary**

Social pedagogical research into foster children studies children's developmental processes through adolescence into adulthood in a living environment which subjects them to particular pressures. It thus falls into the category of research into development in unfavourable conditions and relates to some central structural characteristics of child raising: lifelong development as an internal activity carried out by the subjects, and processes of appropriation taking place in an asymmetrical network of relationships, in living environments which are affected by social structures and by the interplay of developmental tasks to be fulfilled and problems to be tackled. Following this understanding of upbringing, this kind of research is particularly interested in the subjects' experiences and the schemes they use to interpret them. It expects different actors to have multiple perspectives, investigates processes in networks of interdependence, observes the interplay of social and psychological processes and focuses on life-long paths of biographical development. It tries to take into account the context of social circumstances and biographical trajectories, and avoid any reduction to psychopathological ascriptions. In other words, it differs from clinical research into foster children in terms of its theoretical and epistemological approaches and its research methods. As a result, it can offer a new means of researching into foster children's development while at the same time developing a specific knowledge base to form a general educational theory. Neither project is completed; both are in their early stages.

## References

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1990): The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books.

Bowlby, J. (1982): Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: Klett Cotta.

Cameron, Claire; Reimer, Daniela; Smith, Mark: Towards a theory of upbringing in foster care in Europe. In: The European Journal of Social Work 2015. Social Work & Society ... \_K. Wolf: What is meant by social pedagogical research into foster children?

Chassé Karl August; Zander, Margherita; Rasch, Konstanze (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4th ed. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Elias, Norbert (1978): What is Sociology? London: Hutchinson.

Elias, Norbert; Jephcott, Edmund; Dunning, Eric (2010): The civilizing process. Sociogenetic and psychogenetic investigations. Rev. ed. Malden, Mass.: Blackwell.

Erikson, Erik H. (1973 (org. 1966)): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main

Funcke, Dorett; Hildenbrand, Bruno (eds.) (2009): Unkonventionelle Familien in Beratung und Therapie. Eine interdisziplinäre Einführung. Heidelberg: Auer.

Gassmann, Yvonne (2010): Pflegeeltern und ihre Pflegekinder. Empirische Analysen von Entwicklungsverläufen und Ressourcen im Beziehungsgeflecht. Münster: Waxmann.

Gassmann, Yvonne (2015): Pflegekinderspezifische Entwicklungsaufgaben oder: was Pflegekindern gemeinsam ist. In: Klaus Wolf (ed.): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 43–60.

Havighurst, Robert J (1976): Developmental tasks and education. 3rd Ed. New York: McKay.

Jespersen, Andy (2014): Gleichgeschlechtliche Paare als Pflegeeltern. Siegen: Universi (ZPE-Schriftenreihe, 37).

Jespersen, Andy: Gleichgeschlechtliche Paare in der Pflegekinderhilfe. In: Klaus Wolf (ed.): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 157–180.

Kindler, H.; Helmig, E.; Meysen, T; Jurczyk, K. (eds.) (2011): Handbuch Pflegekinderhilfe. Munich: DJI.

Kötter, Sabine (1994 /// 1997): Besuchskontakte in Pflegefamilien - Das Beziehungsdreieck "Pflegefamilie - Pflegekind - Herkunftseltern". Regensburg: Roderer

Krumenacker, Franz-Josef (ed.) (2004): Sozialpädagogische Diagnosen in der Praxis. Erfahrungen und Perspektiven. Weinheim, Munich: Juventa.

Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. 1st ed. Ed. by Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mayall, Berry (1995): Children's Childhoods: Observed And Experienced. London: Routledge.

Mollenhauer, Klaus (1974): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe d. Jugendhilfe. 5th, rev. ed. Weinheim: Beltz. #

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Munich: Juventa.

Mollenhauer, Klaus; Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, Munich: Juventa.

Niemeyer, Christian (2015): Sozialpädagogisches Verstehen verstehen. Eine Einführung in ein Schlüsselproblem Sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Nienstedt, Monika; Westermann, Arnim (2011): Pflegekinder und ihre Entwicklungschancen nach frühen traumatischen Erfahrungen. 3rd ed. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nohl, Herman (1973): Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In: N. Kluge (ed.): Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt, pp. 35–45.

Petri, Corinna (2014): Durch Höhen und Tiefen. Geschwisterbeziehungen im Kontext der Fremdunterbringung. Siegen: Universi (ZPE-Schriftenreihe 34). Social Work & Society  
... \_K. Wolf: What is meant by social pedagogical research into foster children?

Petri, Corinna: Pflegekinder und ihre Geschwister - sozialisatorische Bedeutung und professionelle Gestaltungsaufgabe. In: Klaus Wolf (ed.): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 107–130.

Pierlings, Judith (2011): Dokumentation Leuchtturm-Projekt PflegeKinderDienst. Cologne: Landschaftsverband Rheinland.

Pierlings, Judith (2015): Biografische Deutungsmuster von Pflegekindern. In: Klaus Wolf (Hg.): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 85–106.

Reimer, Daniela (2008): Pflegekinder in verschiedenen Familienkulturen – \_Belastungen und Entwicklungschancen im Übergang. Siegen: ZPE-Schriftenreihe – \_Universität Siegen.

Reimer, Daniela (2011): Pflegekinderstimme. Arbeitshilfe zur Qualifizierung von Pflegefamilien. Düsseldorf: PAN Pflege- und Adoptivfamilien NRW e.V.

Reimer, Daniela (2010): 'Everything was strange and different'. Young adults' recollections of the transition into foster care. In: adoption & fostering 34 (2), pp. 14-22

Reimer, Daniela (2016): Normalitätskonstruktionen und Normalitätsbalancen in Biografien ehemaliger Pflegekinder. Dissertation Universität Siegen.

Reimer, Daniela; Schäfer, Dirk (2015): The use of biographical narratives to explain favourable and unfavourable outcomes for children in foster care. In: adoption & fostering 39 (2), pp. 5 – 20.

Reimer, Daniela; Schäfer, Dirk; Wilde, Christina-Elisa: Biografien von Pflegekindern - Verläufe, Wendepunkte und Bewältigung, In: Klaus Wolf (ed.): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 13 – 42.

Schäfer, Dirk (2011): "Darum machen wir das..." Pflegeeltern von Kindern mit Behinderung - Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien. Siegen: ZPE-Schriftenreihe /Universität Siegen.

Schäfer, Dirk; Petri, Corinna; Pierlings, Judith (eds.) (2015): Nach Hause? Rückkehrprozesse von Pflegekindern in ihre Herkunftsfamilie. Siegen: Universi (ZPE-Schriftenreihe 41).

Thiersch, Hans (ed.) (1977): Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.

Wilde, Christina-Elisa (2014): Eltern.Kind.Herausnahme. Zur Erlebensperspektive von Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Siegen: Universi (ZPE-Schriftenreihe / Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen, No. 35).

Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Verlag.

Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster: Votum

Wolf, Klaus (2007): Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In: Björn Kraus und Wolfgang Krieger (eds.): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag, pp. 93 – 128.

Wolf, Klaus (2012): Promoting the positive development of foster children: establishing research in Germany. In: adoption & fostering 36 (1), pp. 40 – 51.

Wolf, Klaus (2015): Sozialpädagogische Interventionen in Familien. 2nd, rev. ed. Weinheim: Beltz Juventa.

Wolf, Klaus (2015). Die Herkunftsfamilien-Pflegefamilien-Figuration. In: Klaus Wolf (Hg.): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 181 – 210.

Wolf, Klaus; Reimer, Daniela (2008): Belastungen und Ressourcen im biografischen Verlauf: Zur Entwicklung von Pflegekindern. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (3), pp. 226 – 257.

Author's Address:

Klaus Wolf  
University of Siegen  
Hölderlinstr. 3  
57068 Siegen  
Germany  
klaus.wolf@uni-siegen.de

Social Work & Society \*\*\* \_K. Wolf: What is meant by social pedagogical research into foster children? Social Work & Society, Volume 14, Issue 2, 2016 ISSN 1613-8953 \*\*\*  
<http://www.socwork.net/sws/article/view/479/974> [zuletzt geprüft am: 02.05.2018]

**Mitglieder des ZPE (Stand: 02.05.2018)**

**Professorinnen und Professoren**

Prof. Dr. Thomas Klatetzki  
Prof. Dr. Maria Kron  
Prof. Dr. Stefan Kutzner  
Prof. Dr. Imke Niediek  
Prof. Dr. Albrecht Rohrmann

Prof. Dr. Johannes Schädler  
Prof. Dr. Christoph Strünck  
Prof. Dr. Claus Wendt  
Prof. Dr. Klaus Wolf

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

Lena Bertelmann, M.A.  
Dipl.-Päd. Andrea Dittmann  
Miriam Düber, M.A.  
Antje Fischle, M.A.  
Dr. Jan F. C. Gellermann  
Matthias Kempf, M.A.  
Eva Konieczny, M.A.  
Dipl.-Psych. Frank Luschei  
Dipl.-Päd. Michael Mayerle  
Dipl.-Päd. Daniela Molnar

Emmanuel Ndahayo, M.A.  
Marie-Christine Ofori, M.A.  
Dr. Birgit Papke  
Corinna Petri, M.A.  
Martin F. Reichstein, M.A.  
Dr. Daniela Reimer  
Dipl.-Psych. Lisa Schmidt  
Manuel Theile, M.A.  
Dr. Hanna Weinbach  
Christina Wilde, M.A.  
Lars Wissenbach, M.A.  
Jan-Frederik Wittchen, M.A.

**Sekretariat:**

Heike Becker  
Tel.: 0271 / 740 2228  
E-Mail: [heike.becker@uni-siegen.de](mailto:heike.becker@uni-siegen.de)

**Geschäftsführer:**

Prof. Dr. Johannes Schädler  
Tel. 0271 / 740 2212  
E-Mail: [schaedler@zpe.uni-siegen.de](mailto:schaedler@zpe.uni-siegen.de)