

1 Ist Selbstbestimmung eine sinnvolle ‚neue Leitidee‘ der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung?

1. Sind Sie freiwillig hier? Wer hat bestimmt, wo Sie wohnen, was Sie heute angezogen haben und mit wem Sie zusammenleben? Wir halten es für selbstverständlich, zumindest wichtige Fragen im Leben und im Alltag selbst zu entscheiden. Individuelle Selbstbestimmung ist in unserem Lebensgefühl zu einer Art Selbstverständlichkeit geworden, auch wenn wir in erstaunlich vielen Bereichen andere über uns entscheiden lassen. Die Esoterik boomt, einfache Welterklärungen auf dem Vormarsch und selbst im Alltag ist uns das Entscheiden oft lästig: „Gehen wir ins Kino? Entscheide du doch! Nein du!“ Trotzdem: Wehe, es bestreitet uns jemand prinzipiell das Recht, selbst zu bestimmen.

2. Dann erfahren wir, dass Menschen mit Behinderungen fordern, selbst über ihr Essen und ihre Kleidung zu entscheiden sowie darüber, mit wem sie zusammenleben, wann sie ins Bett gehen und wofür sie Geld ausgeben. Wird ihnen Selbstverständliches vorenthalten? Tatsächlich entscheiden Menschen mit geistiger Behinderung viel weniger über sich und ihre Lebensumstände als andere Bürger unseres Landes.

(F2) „Selbstbestimmung heißt für uns selbst zu entscheiden,

- was wir essen und trinken
- was wir anhaben
- wo wir wohnen
- mit wem wir wohnen
- wo wir arbeiten
- was wir arbeiten
- mit wem wir befreundet sind
- was wir in unserer Freizeit machen
- für was wir Geld ausgeben.

Niemand weiß besser, was wir wollen, als wir selber!“

Tab. 1 Flyer des Projektes „Wir vertreten uns selbst“. Kassel 1999

Damit sind wir bei einem ersten Hinweis, welche Rolle das Thema Selbstbestimmung in der Forschung spielen kann: Es eignet sich als Kriterium für Lebensqualität. Nach Wacker u.a. (1998) liegt „die Entscheidung, wann und wie neue Kleider angeschafft werden, [...] nur in rund 37% der Fälle bei den Befragten“ (244), etwa 50% geben ein „Mitbestimmen beim Speiseplan“ an (254). Doch zunächst zum Hintergrund dieser Idee.

2 Ideengeschichtlicher Hintergrund (F4)

Wir begegnen in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung immer wieder Ideen, die bestimmte Anliegen bündeln und Entwicklungen voranbringen. Diese Ideen-Geschichte beginnt damit, dass Menschen mit geistiger Behinderung überhaupt fürsorgliche Hilfe erhalten, die Euthanasie zeigte, dass das nicht selbstverständlich ist. Zentral war dann die Idee der praktischen Bildbarkeit in den 60er Jahren, es folgten Normalisierung, Integration und Inklusion, und seit den 90ern die Selbstbestimmung.

2.1 Zunehmendes Zutrauen – bis zur Selbstbestimmung

Für Pädagogik und Eltern schien zunächst klar, dass diese Hilfe vor allem fremdbestimmt erfolgen muss. Die Kultusministerkonferenz formulierte 1980: Der geistigbehinderte Mensch bleibt ... darauf ... angewiesen, geführt zu werden und mitzutun, was andere anregen (10). Dann begann eine „Entdeckungsgeschichte“, in der wir und Betroffene selbst feststellten, dass ihnen mehr möglich ist. Manche Annahmen erwiesen sich als „selffulfilling prophecy“. Man glaubte, sie könnten nur anschaulich lernen können, machte nur anschauliche Lernangebote, und bestätigte (scheinbar) die Annahme. Gleiches galt für die Entscheidungskompetenz. Es geht um einen wechselseitigen Prozess: Menschen wird mehr zugetraut, sie selbst trauen sich mehr zu etc.

2.1.1 Lebenspraktische Selbständigkeit

Die Idee der lebenspraktischen Bildung wurde schon im 19. Jahrhundert angedacht und in den 70er Jahren „flächendeckend“ durch die Einrichtung der Sonderschulen umgesetzt: Menschen mit geistiger Behinderung können meist ihren Alltag selbständig bewältigen, wenn sie entsprechende Förderung erhalten. Alltagsverrichtungen erfordern in der Regel kein kognitives Niveau, das sie nicht realisieren können.

2.1.2 Gemeinsam Leben und Lernen

Dann wuchs das Zutrauen in die Fähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung, vom gemeinsamen Unterricht mit Kindern ohne Behinderungen zu profitieren. Die Integration zeigt insbesondere, dass beim Aneignen der Kulturtechniken vermutete Begrenzungen überdacht werden müssen.

2.1.3 Künstlerische Kreativität

Viele Menschen mit geistiger Behinderung haben entdeckt, dass sie KünstlerInnen sein können, wir haben auch hier Annahmen bzgl. ihres stereotypen Charakters korrigiert. Wenn die Rahmenbedingungen stimmen, wenn zugelassen und unterstützt wird, gelingt ihnen Erstaunliches. Das gilt auch für Spiel und Schauspiel.

Menschen mit Trisomie 21 werden heute FilmschauspielerInnen; Der Werkstattbeschäftigte Ralf Brederloh hat inzwischen das Bundesverdienstkreuz erhalten, auch das war lange nicht zu erwarten.

2.1.4 Kommunikation

Im Bereich der Kommunikation haben wir gelernt und von den Betroffenen gezeigt bekommen, dass bei fehlender Sprache viel mehr an Austausch von Informationen und Mitteilungen möglich ist, wenn die Menschen Gelegenheit dazu, adäquate Anregungen und Hilfen erhalten.

2.1.5 Selbstbestimmung

In diese Reihe der „Entdeckungen“ ordnet sich die Idee der Selbstbestimmung ein. Martin Hahn hat mit seiner Arbeit über „Geistige Behinderung als Mehr an sozialer Abhängigkeit“ (1983) in den 80er Jahren den Boden dafür bereitet, obwohl er zunächst nicht von Selbstbestimmung und Empowerment sprach. Er zeigte, dass diese Menschen im Gegensatz zu allen anderen durchgehend in besonderer sozialer Abhängigkeit leben:

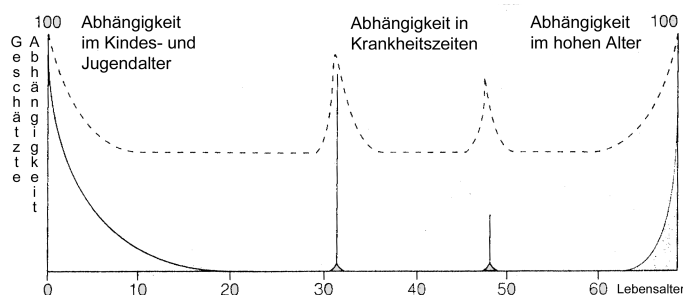


Abb. 1 Soziale Abhängigkeit im Leben des Menschen (Hahn 1983, 133)

Während jeder Mensch am Lebensanfang und -ende und bei Krankheiten von Unterstützung abhängig ist, bleibt die soziale Abhängigkeit bei geistiger Behinderung lebenslang hoch. Hahn stellt dies dar und fragt damit, ob dies so sein muss, wo doch – so argumentiert er dann später – das Streben und Bedürfnis nach Selbstbestimmung zum Wesen des Menschen gehöre.

2.2 Selbstbestimmung in Philosophie, Politik und Pädagogik

Trotzdem spricht vor 1992 so gut wie niemand in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik

von Selbstbestimmung, erst 1994 veranstaltet die Lebenshilfe einen großen Kongress: Ich weiß doch selbst, was ich will! Kurz danach verwendet vor allem Theunissen den Empowerment-Begriff, den die amerikanische Bürgerrechtsbewegung schon lange nutzte und den sozial-emanzipative und Selbsthilfegruppen wie die Independent-Living-, die Supported-Living- und die Self-Advocacy-Bewegung aufgegriffen haben (Mohr 2004, 17). Dieses urplötzliche Auftauchen macht neugierig: Woher kommen die Ideen auf einmal?

2.2.1 Streben nach Freiheit

Das Streben nach Freiheit ist Grundthema unserer Kultur. Die Stämme Israels verehrten Jahwe als ihren Befreier aus ägyptischer Knechtschaft. Nach christlicher Auffassung hat Christus „zur Freiheit befreit“, die jedoch nicht wieder zur Knechtschaft des „Fleisches“ führen soll (Galater 5). Im römischen Reich erheben sich Sklaven, und die Bauern im Bauernkrieg berufen sich auf die christliche Freiheit. Im antiken Griechenland steht die Freiheit (eleuteria) der „Freien“ im Gegensatz zur Unfreiheit (douleia) der „Barbaren“ und Sklaven (Gigon 1973, 9). Eine Entscheidung gilt aber erst dann als wirklich frei, wenn gegenüber dem eigenen Interesse „das Interesse eines anderen Menschen (oder einer Sache, für die man einstehen zu sollen glaubt)“ (33) vorgezogen wird.

2.2.2 Die moderne Idee der Selbstbestimmung

In der modernen Ethik meint Freiheit negativ das Freisein von äußeren Zwängen und Heteronomie und positiv Eigen-Verantwortlichkeit. Nach Kant unterwirft sich der Wille freiwillig vernünftigen Faktoren und befreit sich von spontaner oder bloß triebhafter Willkür, das drückt Kant im kategorischen Imperativ aus: „Handle jederzeit nach derjenigen Maxime, deren Allgemeinheit als Gesetz du zugleich wollen kannst“ (Vorländer 1994, 61). Autonomie bezeichnet also kein beliebiges Tun und Lassen. Sie meint vielmehr, dass man sich selbst (autos) an einem als vernünftig erkannten, alle Menschen einbeziehenden Gesetz (nomos) orientiert. Das entspricht der Erkenntnis, dass Menschen nicht frei (zusammen) leben können, wenn sie nicht die Rechte und Interessen anderer als ebenso gültig anerkennen.

Neu ist in der **Aufklärung** der Anspruch auf Freiheit **aller** Menschen, so wird Freiheit zu einem von **drei Idealen** der französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Auch Marx fordert, alle Verhältnisse zu ändern, in denen Menschen in Knechtschaft gehalten werden. Inhaltlich geht also die moderne Idee der Selbstbestimmung im Sinne eines verantworteten richtigen Wollens und Handelns auf Vorstellungen der Aufklärung zurück, wenn gleich der Begriff dort nicht verwandt wird, sondern von Autonomie gesprochen wird (Der Große Brockhaus 1898¹⁴).

Erhebliche Bedeutung gewinnt die Idee im 20. Jahrhundert in Politik und Pädagogik. Das Selbstbestimmungsrecht aller Völker bedeutet, dass sie ihren politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status frei bestimmen können, so steht es in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776 und in der Charta der Vereinten Nationen. In der 68er Bewegung sowie bei Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen werden individuelle und kollektiv-politische Selbstbestimmung verknüpft. Es geht um Emanzipation von vorgefundenen Strukturen durch gemeinsame Interessenvertretung, um Widerstand gegen „Konsumterror“, um Demokratie und Chancengleichheit (v. Hentig 1968).

Eine Bedeutungsveränderung erfährt der Selbstbestimmungsbegriff mit dem Eintritt in die **Dienstleistungsgesellschaft**. Nun meint Selbstbestimmung nicht mehr Selbstgestaltung im privaten wie politischen Bereich, sondern Kunden-Orientierung. Die Bürger sollen zwischen vorgegebenen Dienstleistungen und Warenangeboten „frei“ wählen können. Kunden fühlen sich frei, indem sie sich für Vorgegebenes entscheiden. Wer sich das leisten kann, zählt etwas. Die Skepsis gegen Werbungs-Manipulation ist verstummt, Selbstbestimmung individualisiert und entpolitisiert. Die Orientierung am individuellen Spaß, Genuss, Kick ist deren Hauptmaßstab. Mit der Autonomie der Aufklärung hat das nicht mehr viel zu tun.

2.2.3 Eine „verspätete“ Leitidee in der Geistigbehindertenpädagogik

Die Pädagogik setzt sich seit der Aufklärung Freiheit, Emanzipation, Mündigkeit und Selbständigkeit zum Ziel (vgl. Frühauf 1996, 301). In der Reformpädagogik der 20er Jahre wird eigenaktives Lernen im Gegensatz zu einer Art militärischer Unterrichtsgestaltung gefordert. Vor dem Hintergrund der emanzipatorischen Pädagogik im Gefolge der 68er Bewegung fordert von Hentig (1968) in einem Buch über „Systemzwang und Selbstbestimmung“ die Bildung von zur Mitbestimmung fähigen Bürgern (15), die Konsumzwang und Massenmedien widerstehen und eigene Interessen verfolgen können (99f). Solche Ziele von Emanzipation und Selbstbestimmung finden sich noch immer in deutschen Bildungsplänen, aber (zunächst) nicht in denen für Kinder mit geistiger Behinderung. Weshalb? An die Stelle der Selbstbestimmung trat bei ihnen das Ziel der lebenspraktischen Selbständigkeit durch praktische Bildung. Menschen, die zuvor als (schul)bildungsunfähig galten, sollten und konnten durch lebenspraktische Förderung von Hilfe und Pflege unabhängiger werden (Klauß 2000a). So entstand ein Bild vom behinderten Menschen, der (so Walburg 1976) als selbständig gilt, „wenn er gelernt hat, Alltagshandgriffe ohne Hilfe auszuführen“ (5). Ziel, Form und Bewertung des Tuns werden dabei von anderen Personen festgelegt.

3 Neue Akzente durch die Selbstbestimmungs-Idee

Gegenüber so verstandener Selbständigkeit setzt die Selbstbestimmungs-idee neue Akzente, die zugleich Argumente dafür sind, sie ernst zu nehmen, kritische Einwände folgen später.

3.1 Eine wichtige Unterscheidung: Selbstbestimmung setzt keine Selbständigkeit voraus

Die Idee der Selbstbestimmung trägt dazu bei, die Initiative von Menschen mit Behinderungen ernst zu nehmen, die sich mit diesem Begriff zu Wort melden. Betroffene selbst kritisieren: „Eltern und Helfer meinen oft, wir müßten geschützt werden. Sie wagen es nicht, ein Risiko einzugehen oder uns etwas riskieren zu lassen ... Sie erlauben uns nicht, etwas zu versuchen, zu scheitern und wieder von vorne zu beginnen“ (Frühauf 1994, 51)¹. Bewegungen von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen wehrten sich als erste dagegen, dass Fremde, die sie im Alltag bis hin zur Intimhygiene unterstützen, auch bestimmen, welche Hilfe sie wann, von wem und in wie bekommen (Miles-Paul/Frehse 1994). Sie artikulierten, dass Selbstbestimmung Selbständigkeit nicht voraussetzt (vgl. Knust-Potter 1996). Dieses Erkenntnis stellt einen qualitativ neuen Aspekt dar. Was unterscheidet Selbständigkeit und Selbstbestimmung? Selbständigkeit erleichtert Selbstbestimmung, sie ist aber keine unabdingbare Voraussetzung. Umgekehrt ist Selbständigkeit keine Garantie für Selbstbestimmung. Sie kann nur „Ausführungsselbständigkeit“ sein, bei der andere die Ziele, Vorgehensweisen und Bewertungen festlegen.

Zwei Arten der Selbstbestimmung lassen sich unterscheiden:

- Bei Bedürfnissen, die ohne Hilfe anderer Menschen selbst befriedigt werden können, fallen Selbstbestimmung und Selbständigkeit zusammen: Ich möchte etwas und tue es selbst.
- Braucht man andere Menschen zur Befriedigung von Bedürfnissen, so müssen diese erfolgreich anderen mitgeteilt werden, um selbst bestimmen zu können. In diesem Fall erfordert Selbstbestimmung eindeutige Kommunikation und die Bereitschaft und Fähigkeit anderer, darauf einzugehen und bei der Befriedigung von Bedürfnissen zu assistieren.

Das gilt für uns alle; bei Menschen, die wegen kognitiver Beeinträchtigungen auf mehr Unterstützung angewiesen sind, hat die Frage wirksamer Kommunikation aber besonderes Gewicht.

3.2 Erweiterung kommunikativer Möglichkeiten

Die Selbstbestimmungs-idee motiviert zur Eröffnung kommunikativer Möglichkeiten für Men-

schen, die sich bisher nur sehr uneindeutig äußern und damit auch wenig Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens nehmen konnten, etwa durch elektronische Hilfen wie z.B. den Deltataler mit Sprachausgabe.

3.3 Verstehen auffälligen Verhaltens als (Versuch der) Selbstbestimmung

Die Idee der Selbstbestimmung trägt dazu bei, manche Formen auffälligen Verhaltens als Ausdruck und als Versuch der Selbstbestimmung zu verstehen und anders damit umzugehen. Daraus erklären sich einige Formen auffälligen Verhaltens, bei deren Auftreten die Förderung kommunikativer Möglichkeiten vorrangiges Ziel ist (vgl. KLAUß 1995b; 2000b).

3.4 Entwicklung neuer Formen der Begleitung und des Unterrichtens

Im schulischen Bereich hat sich Selbstbestimmung inzwischen als Bildungsprinzip und -ziel auch für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen etabliert. Unterrichtskonzepte, die eigenaktives und selbstverantwortliches Lernen ermöglichen, werden zunehmend genutzt (vgl. BAGINSKI 2000). Schüler mit geistiger Behinderung können beispielsweise von Freiarbeit profitieren (KRELL 2000).

3.5 Beachtung der Folgen vernachlässigter Selbstbestimmung

Die Beachtung der Selbstbestimmungsidee lenkt den Blick auch auf mögliche Folgen der Nichtbeachtung von Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Diese machen bereits in der Kindheit häufig Erfahrungen, die dazu führen können, dass sie sich Selbstbestimmung kaum zutrauen, sodass wir später der Eindruck gewinnen, sie wollten das gar nicht (vgl. 1.3.2). Die Initiative liegt meist bei den Erwachsenen. „Eltern nicht-behinderter Kinder nehmen dreimal häufiger eine beobachtende, zurückhaltende Rolle ein als Eltern geistig behinderter Kinder“ (KAUFMANN 2000, 173). Auch Pädagogen schlussfolgern häufig aus geringer Spontaneität und Aktivität die Notwendigkeit vermehrter äußerer Anregung und Steuerung und fördern damit die Erfahrung geringer eigener Wirksamkeit.

3.5.1 Sensibilisierung für alltägliche Gewalt

Die Beschäftigung mit dem Thema Selbstbestimmung macht sensibel für Probleme der Gewalt im Alltag. Anfallende Arbeit muss erledigt werden, Unlust beim Essen erschwert beispielsweise die Bewältigung der Betreuungsaufgabe und führt zur Frage, ob man die Nahrungsaufnahme erzwingen soll. Je individueller Menschen sind, desto eher entsteht die Idee, Regeln müssten durchgesetzt und Lernfortschritte erzwungen werden. Besonders bei knapper Personalausstattung kann die Tendenz zunehmen, individuelle Besonderheiten mit Druck und gar Gewalt zu beantworten, weil sonst die zu betreuende Gruppe nicht mehr ‚funktioniert‘.

3.6 Selbstbestimmung als Kriterium bei der Qualitätssicherung in Institutionen

Selbstbestimmung ist zu einem prüfbareren Kriterium für die Qualität von Institutionen für Menschen mit geistiger Behinderung geworden (vgl. Wacker u.a. 1998, Seifert u.a. 2001).

3.7 Gesellschaftspolitische Wirkungen der Selbstbestimmungsidee

Im gesellschaftspolitischen Bereich lassen sich Veränderungen der sozialen Stellung von Menschen mit Behinderungen „auf den Begriff bringen“. Der deutsche Bundestag verabschiedete 2002 ohne Gegenstimme ein Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen, das unter dem Motto „Selbstbestimmung statt Fürsorge“ steht. Diese sind damit sozusagen offiziell in der modernen Gesellschaft mit ihren Bürgerrechten angekommen. Die Leitideen der Normalisierung, Integration und Selbstbestimmung (Klauß 1996) lassen sich als Umformulierungen der Forderung nach Gleichheit, Brüderlichkeit und Freiheit verstehen.

3.8 Selbstkritisches Hinterfragen sonderpädagogischer Theorie und Praxis

Wir alle sehen uns schließlich mit der Frage konfrontiert, ob wir Menschen mit geistiger Behinderung ausreichend als eigene Subjekte wahrnehmen, und ob wir die Unterstützung und Begleitung, die sie benötigen, vorrangig in den Dienst ihrer Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten stellen oder unsere eigenen Interessen und Vorstellungen vorrangig beachten.

4 Kritische Einwände gegen eine moderne Idee

Auch wenn viel für eine positive Wirkung der Selbstbestimmungs-Idee spricht, mehren sich doch Einwände gegen eine deren Überbetonung und Verabsolutierung, und zwar vor allem:

4.1 Gehört individuelle Selbstbestimmung zum „Wesen“ des Menschen?

Ein wichtiges Argument für das Ideal der Selbstbestimmung ist die Annahme, diese gehöre „wesenhaft“ zum Menschsein (HAHN 1994, 82). Die Entwicklung des Menschen sei „auf Zuwachs an Autonomie angelegt“ (91) und Selbstbestimmung der beste Garant für das Wohlbefinden (ebd. 81), weil Bedürfnisse „in selbstbestimmten Handlungen [...] am weitesten Berücksichtigung erfahren können“ (RITTMAYER 2001, 144). STINKES (2000) kritisiert dies: Die Vorstellung individueller Selbstbestimmung kennzeichne erst das Selbstverständnis des modernen Subjekts, das sich seit der Renaissance herausgebildet habe. Das sinnerfüllte Leben werde zur Aufgabe des einzelnen Menschen, nicht mehr der Gemeinschaft. Das fördere die Gefahr eines „subtilen Diktats des Neoliberalismus“ (171), wonach jeder für seinen (Miss)Erfolg alleine verantwortlich sei, da er sein Leben bei gelockerten sozialen Auffangnetzen selbst in die Hand zu nehmen hat. Die Rede von ‚Wesenseigenschaften‘ des Menschen ist in der Tat unhistorisch. Zudem geht die Gleichung ‚je mehr Selbstbestimmung desto mehr Wohlbefinden‘ nicht immer auf. Eine zunehmend komplexere Welt mit schwindenden tradierten Regeln und Ansichten überfordert viele. Die Suche nach verlässlicher Orientierung in Form einfacher Erklärungen und Handlungsvorgaben, wie sie Esoterik, Fundamentalismus etc. anbieten, nimmt deshalb zu. Menschen können und wollen nicht ständig neu entscheiden. Sie sind auf Konstanz angewiesen und brauchen ein überdauerndes Wertegerüst zur Orientierung, das nicht immer neu selbst erfunden werden muss. Dem widerspricht es aber nicht, dass ihr Wohlbefinden bedroht ist, wenn sie wesentliche Grundentscheidungen des Lebens (z.B. Beruf, Partnerschaft, Wohnort) und die Gestaltung des Alltagslebens (v.a. Nutzung der Freizeit, Aktivitäten) nicht selbst bestimmen können.

Hirnforscher (vgl. ROTH 1997) fordern, von der Vorstellung eines ‚Freien Willen‘ Abschied zu nehmen. Wie und wann jemand handele, bestimmten Vorgänge im Gehirn, das dem Bewusstsein das Gefühl vorgaukelt, autonom zu handeln, obwohl es manipuliert wurde. Ist Selbstbestimmung also eine Illusion und deshalb zur Leitidee ungeeignet? Die neurobiologischen Erkenntnisse stellen ein Verständnis von Selbstbestimmung in Frage, das diese auf bewusste kognitive Prozesse reduziert. Das Gehirn entscheidet jedoch ganzheitlich, bezieht dabei vor allem über das limbische System Erfahrungen und Bewertungen ein, die dort gesammelt wurden, aber nicht direkt bewusst sind. Es gibt längst Modelle, die ein solches Zusammenwirken bewusst zielgerichteter Prozesse und nicht bewusster, grundlegender Bewertungen postulieren, das gilt für die Psychoanalyse ebenso wie für die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (vgl. KLAUß 1985). Die Erkenntnis, dass die Kompetenz, über eigenes Handeln zu entscheiden, kein vorrangig bewusst-kognitiver Vorgang ist, kann dazu veranlassen, ein kognitiv verengtes Verständnis von Selbstbestimmung zu überwinden und damit niemandem die Fähigkeit zur Selbstbestimmung wegen kognitiver Beeinträchtigungen abzusprechen.

4.2 Muss Selbstbestimmung nicht auch im Interesse der Menschen begrenzt werden?

Gibt es aber nicht Menschen, die ohne stark eingeschränkte individuelle Selbstbestimmung weder leben noch lernen können? Dies wird vor allem in Bezug auf Menschen mit Autismus, mit auffälligem Verhalten und mit schwerer kognitiver Beeinträchtigung postuliert. Viele

Konzepte für sie beruhen auf der Annahme, diese Menschen brauchten umfassende Fremdbestimmung, um integriert zu leben und etwas lernen zu können. Ohne starke Strukturierung und wenn man sie tun lässt, was sie von sich aus tun, zeigen sie nur stereotype Bewegungen und Sprache, verharren beim Gewohnten, schädigen sich und andere und lernen nichts.

Ähnliche Fragen lassen sich auf die schulische Bildung insgesamt ausweiten. Nach LINDMEIER (1999) kann es „im objektiven Interesse des Kindes notwendig sein, subjektive Interessen zu überschreiten und ihm Anforderungssituationen ‚zuzumuten‘, auf die es zunächst wegen fehlender Vorerfahrungen eher ängstlich und zurückhaltend zugeht“ (215). Das Ziel der Erziehung und Bildung ist die Freiheit, Erziehen und Bilden bedeuten aber richtungsgebende Einflussnahme. Es ist daher eine Grundfrage der Pädagogik, wie Freiheit aus der installierten Einflussnahme hervorgehen kann. Die Pädagogik muss „die Freiheit des Menschen durch Provokation und überholendes Vorlaufen [...] wecken und fördern“ (216).

Eine wesentliche Frage stellt sich hier aber auch im Zusammenhang mit den sog. Doppel Diagnosen: Wie ist es um die Möglichkeit der Selbstbestimmung bestellt, wenn Menschen unter Zwängen (also einem Drang zu Handeln und zu Denken, den sie selbst als unangemessen und nicht wünschenswert erleben, dem sie aber doch ständig zu folgen versuchen) leiden oder auch Verhaltensweisen zeigen, die für sie keinen Sinn zu haben scheinen, ihnen aber zum Schaden geraten (vgl. die Diskussion um sog. Verhaltensphänotypen)?

4.3 Entspricht das Selbstbestimmungsideal dem sozialen Wesen des Menschen? – Wird Autismus zum Ideal?

Angesichts solcher Argumente ist zu fragen, ob diese Leitidee Menschen auf ihr individuelles Wesen reduziert und ihr soziales Wesen vernachlässigt. Ist Abhängigkeit tatsächlich etwas Negatives und Wesensfremdes? Ist nicht beispielsweise die Liebe eine Form – freiwilliger – gegenseitiger Abhängigkeit? Die Befürworter der Selbstbestimmungs-Idee sehen dies durchaus differenziert. HAHN fordert ein ausgewogenes Verhältnis zwischen „größtmöglicher verantwortbarer Unabhängigkeit und bedürfnisbezogener Abhängigkeit“ (1994, 86). Dennoch sind die Gefahren einer Selbstbestimmungs-Ideologie nicht zu übersehen, die das Selbst als egobezogene Größe verabsolutiert, zur Ausbreitung von grenzenlosem Individualismus und Egoismus beiträgt und Gemeinsinn und Solidargemeinschaft aushöhlt. Für ANTOR/ BLEIDICK (2000) fördert das Selbstbestimmungsideal gar eine neue Behindertenfeindlichkeit. Der Kult des Selbst stehe mit dem Ziel einer leidensfreien Gesellschaft höher als die Achtung vor dem Leben – das unterstütze die Idee der Ausmerzungen von Behinderung. Zugespitzt kann man fragen, ob die Selbstbestimmungsidee nicht den Autismus zum Ideal erhebt. Menschen mit Autismus lassen sich nur schwer von anderen beeinflussen und bestimmen und haben offenbar Probleme, zu erkennen, was andere meinen und fühlen und sich darauf einzulassen (HOBSON 1993): Sie verhalten sich also kaum fremdbestimmbar. Zugleich zeigt ihre Entwicklung aber, welche Chancen Menschen verbaut sind, die sich so wenig auf soziale Prozesse einlassen wie sie, die sich so wenig von anderen abhängig machen und sie imitieren, ihre Meinung beachten, ihren Aufforderungen folgen. Ihre Bildung bleibt bruchstückhaft, weil das Eingehen von Beziehungen für sie sehr erschwert ist (KLAUß 2002b). Dies bestätigt, dass ein Verständnis von Selbstbestimmung nicht haltbar ist, wonach Menschen nur tun und lassen sollten, was ihnen gerade einfällt. So sind Zusammenleben, Lernen und Bildung nicht möglich.

4.4 Selbstbestimmung als nützliches Argument für Sozialabbau

Ernst zu nehmen sind Bedenken, dass sich die Selbstbestimmung als Argument für Sozialabbau nutzen lässt. Hier liegt ein Problem aller Budgetisierungen (Pflegestufen, DRG), auch des so genannten persönlichen Budgets (FRÜHAUF u.a. 2000). Die dadurch mögliche vermehrte Regiekompetenz betroffener Menschen wird als Argument für einen grundlegenden Systemwechsel genutzt. Der Staat, die Allgemeinheit, behält nur die Verantwortung für die Höhe eines Geldbetrages, nicht mehr für die Qualität – aus der Orientierung am Bedarf der Men-

schen wird die Orientierung an einer Geld-Summe, nur über diese wird noch verhandelt. Die Gesellschaft kann sich so leicht aus ihrer Verantwortung für die Qualität schleichen.

4.5 Die Leitidee der Selbstbestimmung als simplifizierendes Erfolgsrezept?

Die Selbstbestimmung läuft Gefahr, als Erfolgsrezept verstanden zu werden. Manche Äußerung hört sich so an, als müsste Menschen mit Beeinträchtigungen nur mehr Selbstbestimmung eingeräumt werden, dann gehe es ihnen gut. Philosophisch gesehen handelt es sich dabei um ein „negatives“ Verständnis von Freiheit (vgl. Taylor 1992), wonach nur äußere Hindernisse der Selbstbestimmung zu beseitigen sind, damit Mensch frei entscheiden und handeln können. Solche Rezepte nach dem Motto „Persil wäscht einfach alles“ erwecken den Eindruck, es gebe eine Lösung für alle Probleme. Sie ignorieren die komplexen Bedingungen, unter denen Menschen leben. Gerade für die Selbstbestimmung gilt, dass es nicht ausreicht, sie zu postulieren und zuzulassen. Es muss auch gefragt werden, wie die individuelle Kompetenz des selbst Bestimmens ausgebildet werden kann, und ob die Rahmenbedingungen Selbstbestimmung tatsächlich ermöglichen. Daraus lassen sich Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln ableiten (vgl. Klauß 2000c). Selbstbestimmung ist ein Bildungsergebnis und -ziel und erfordert deshalb Mühe und Kreativität.

5 Ist Selbstbestimmung eine sinnvolle Leitidee – und ‚eignet‘ sie sich als Bezugsgröße der empirischen Forschung?

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen positiven und kritischen Aspekten für die Bedeutung der Selbstbestimmungs-Idee? Vielleicht sollten wir statt von Selbstbestimmung lieber von Autonomie sprechen. Die Kombination von ‚autos‘ und ‚nomos‘, von Selbst und Gesetz, drückt aus, dass der Mensch sich wesentlich an dem orientiert, was für alle gut ist, die Perspektive, die Interessen anderer sind hier also einbezogen. Das moderne Selbstbestimmungs-Verständnis ist demgegenüber inhaltsleer geworden und meint landläufig, das tun und lassen zu können, was einem gefällt, Spaß macht, in den Sinn kommt. Die soziale Verantwortung für andere Menschen muss zusätzlich eingefordert werden, ist in dem Begriff nicht enthalten. Bei genauem Hinsehen ist allerdings auch der Autonomie-Begriff inhaltsleer geworden – wer kann denn schon noch griechisch? Der Empowerment-Begriff versucht dies zu korrigieren, bleibt meines Erachtens aber zu unpräzise. Dass wir uns an den Stärken der Menschen orientieren, ist beispielsweise nichts Neues, das galt beispielsweise schon in der Verhaltenstherapie der 70er Jahre des 20 Jahrhunderts.

MOHR (2004) setzt Selbstbestimmung und Autonomie gleich; er hält beides als „durchaus eng auf das Selbst bezogen“ für ungeeignet als einzige Zielperspektive der Heilpädagogik (26), widerspricht auch dem Versuch, den Begriff „moralisch anzureichern“, sondern hält es für notwendig, „ihm andere Zielbegriffe gleichberechtigt zur Seite zu stellen, welche (auch) die soziale Orientierung von Menschen berücksichtigen bzw. betonen (nämlich Wohlbefinden, Partizipation, Normalisierung)“ (34).

5.1 Selbstbestimmung als eine von drei Leitideen

Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit! (Ideale der französischen Revolution)

Wir können und sollten von Selbstbestimmung sprechen, wenn wir klären, was damit gemeint sein soll. Dafür spricht, dass der Begriff eingeführt ist und von den Menschen, um die es in diesem Text geht, selbst verwendet und möglicherweise von vielen besser verstanden wird als Autonomie oder auch Empowerment. Selbstbestimmung ist zudem ein aktiver Begriff, der sich in ein aktives Verb umwandeln lässt: „Ich bestimme selbst“. Dies weist darauf hin, dass es sich um eine Kompetenz, eine Handlungsmöglichkeit handelt, die ausgebildet werden kann und muss.

Selbstbestimmung ist aber nur als Teil eines Leitideen-Komplexes sinnvoll und verantwort-

bar. Als isolierte individualistische Sicht des ‚ich mache, was ich möchte‘ würde sie ein negatives Verständnis von menschlicher Freiheit zur Norm erheben und ein entsolidarisierendes Verständnis des ‚jeder soll sehen, wo er bleibt‘ und des ‚wer zahlt, bestimmt‘ befördern. Wir sollten Selbstbestimmung deshalb in Richtung der Autonomie im KANTschen Sinne interpretieren, allerdings dessen Verengung auf einen bewussten kognitiven Prozess überwinden, was nach den Erkenntnissen der Neurobiologie, der Psychoanalyse etc. ohnehin ansteht. Der Mensch ist darauf angewiesen, sich an anderen Menschen zu orientieren und Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, und braucht einen Maßstab für das, was für ihn selbst ‚eigentlich‘ wichtig ist, auch im Vergleich zu dem, worauf er gerade Lust hat. Dies entspricht den Wurzeln der Selbstbestimmungsidee in der Philosophie, in der christlich-jüdischen Tradition und in der Geschichte der Pädagogik.

5.2 Selbstbestimmung als Anregung zur und als Gegenstand empirischer Forschung

Die genannten Argumente für und wider die (Sinnhaftigkeit der) Selbstbestimmung als Leitidee beinhalten bereits die wesentlichen Hinweise darauf, was es hier alles zu erforschen gibt, handelt es sich doch weitgehend um noch nicht weiter belegte Hypothesen. Beispiele:

5.2.1 Kriterium für Lebensqualität in Institutionen

Auf die Studie von Wacker etc. habe ich bereits hingewiesen; das Kriterium der alltägliche Selbstbestimmung lässt sich als Qualitätskriterien in Evaluationsstudien und auch in Instrumenten der Qualitätssicherung (vgl. LEWO, PASSING etc.) nutzen. Zu beachten ist hier allerdings, dass Selbstbestimmung eigentlich (auch wenn Speck es einfordert) noch kein qualitatives Kriterium sein muss, sondern eigentlich ein formales Kriterium (negative Freiheit) ist/sein kann: Eingebettet in das Ensemble der Bürgerrechte macht dies aber dennoch Sinn.

Als Beispiel kann eine relativ aktuelle Befragung in den Johannes-Anstalten Mosbach (Wetzler 2003) dienen, hier wurden 108 BewohnerInnen u.a. gefragt:

F3 Können Sie den Mitarbeiter auswählen, der Ihnen helfen soll?

- ja, meistens oder immer (3)
- ja, manchmal (wenn genügend Mitarbeiter da sind) (2)
- nein, selten oder nie (1)
- trifft nicht zu („brauche keine Hilfe“)

F4 Können Sie selbst bestimmen, wann Sie die Hilfe bekommen?

- ja, meistens oder immer (3)
- ja, manchmal (wenn genügend Mitarbeiter da sind) (2)
- nein, selten oder nie (1)
- trifft nicht zu („brauche keine Hilfe“)

F6 Bestimmen Sie mit, wenn ein neuer Mitbewohner einziehen soll?

- ja, meistens oder immer (3)
- ja, manchmal (2)
- nein, selten oder nie (1)
- trifft nicht zu („ich wohne alleine“)

F14 Finden Sie, dass Sie genügend Dinge in Ihrem Leben selbst entscheiden können?

- nein (0)
- neutrale / unklare Antwort (1)
- ja (2)

Einige Ergebnisse dazu (Rösinger/Amend 2005, 103):

Frage	(eher) nein	(eher) ja	N
-------	----------------	--------------	---

Ich kann am Wochenende aufstehen, wann ich will	16%	84%	110
Ich kann genügend Dinge selbst entscheiden ¹	18%	74%	103
Ich kann immer selbst bestimmen, wann ich abends nach Hause komme	65%	35%	106
Ich kann immer selbst entscheiden, an welchen Aktivitäten ich teilnehmen will	67%	33%	106
Ich werde bei der Auswahl von Mitarbeitern beteiligt ²	23%	41%	86

Tab. 2 Nach Rösinger/Amend (2005, 105)

Diese Ergebnisse werden von Rösinger/Amend wie folgt kommentiert: „Die Behauptung - wie sie gelegentlich noch zu hören oder zu lesen ist -, wonach eine Großeinrichtung der Behindertenhilfe vergleichbar sei mit dem Leben in einer totalen Institution, in der sämtliche Bereiche bis aufs Kleinste reglementiert sind, kann angesichts der Befragungsergebnisse nicht ernsthaft aufrechterhalten werden. Gut zwei Drittel der Bewohner erleben einen Alltag, in dem sie genügend Dinge in ihrem Leben selbst entscheiden können, sich ernst genommen und als Erwachsene sowie gerecht behandelt fühlen. Rund die Hälfte erfährt von ihren Betreuern sehr viel Vertrauen und kann selbst bestimmen, wann sie Unterstützung bekommt.

Bezogen auf konkrete Alltagssituationen sind allerdings erhebliche Unterschiede in den Selbstbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten festzustellen: Deutlich mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten erleben die Bewohner, wenn es sich um Bereiche handelt, die der Öffentlichkeit nicht zugänglich sind (z.B. Aufstehen am Wochenende, im eigenen Zimmer tun und lassen können, was man will)“ (ebd. 104). Einschränkungen bestünden vor allem dort, wo die BetreuerInnen Gefährdungen befürchteten oder negative öffentliche Reaktionen fürchten könnten.

Deutlich werden bei solchen Befragungen deren Begrenzungen, die auch die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit aufwerfen: Mit dem sehr umfangreichen und sprachlich differenzierten Instrumentarium konnten nur Personen befragt werden, die über ein Sprachniveau verfügen, das – nach meiner Einschätzung – nicht dem Durchschnitt der BewohnerInnen dieser Einrichtung entsprechen dürfte. Studien zur Lebensqualität wie die von Frau Seifert (Seifert u.a. 2001) sprechen beispielsweise dafür, dass mit zunehmendem Grad des Hilfebedarfs auch das Maß an Fremdbestimmung zunimmt. Doch auch bei der Untersuchung dieses Aspektes kann die Selbstbestimmung als konkreter Interaktionsprozess ein (nicht das alleinige!) wichtiges Kriterium, ein qualitativer Maßstab sein.

5.2.2 Selbstbestimmtes Lernen – auch bei SchülerInnen mit geistiger Behinderung

Es lässt sich untersuchen – und das geschieht in einzelnen Studien bereits (vgl. Krell 2000, Breitenbach u.a. 2001) – ob und unter welchen Bedingungen SchülerInnen mit geistiger Behinderung von der Möglichkeit selbstbestimmten Lernens profitieren können. Unterrichtskonzepte im Spektrum des Offenen Unterrichts lassen sich – unter Bezug auf die dargestellte historische Entwicklung des Verständnisses - daraufhin prüfen und danach bewerten, welche Art von Selbstbestimmung sie zulassen und fördern.

5.2.3 Subjekthaftigkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Die relativ simple Frage, wer in konkreten Interaktionen was bestimmt, kann genutzt werden, um Interaktionen zwischen PädagogInnen und Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu untersuchen (vgl. Klauf 2000).

¹ Hier gab es eine Mittelkategorie, die von 34% genutzt wurde.

² Hier gab es eine Mittelkategorie, die von 9% genutzt wurde.

Vermutlich ist ihr Alltag von der Erfahrung geprägt, dass sie fast immer von außen bestimmt und dass ihre Initiativen, spontanen Aktionen und Ideen sehr selten aufgegriffen werden. Dies zeigt sich bspw. bei Silke, einem Mädchen mit schwerer Behinderung. Ihre Aktivitäten und die ihrer Lehrkräfte wurden an einem Schultag in 2-5minütigen Schritten protokolliert (Fischer 1999).

Analyse von 25 Interaktionssituationen (je ca. 5 Minuten)

Lehrkräfte interagieren auf vier Arten mit Silke	Charakterisierung	n
Sie tun etwas mit Silke (Initiative der Lehrkräfte)	Silke wird „bewegt“	9
Sie bieten Silke etwas an oder sprechen sie an – ohne Bezug zu dem, was Silke gerade tut	Eigene Idee der Lehrkräfte als Anlass der Interaktion	9
Sie sehen ein Verhalten oder einen Zustand als gestört und korrigieren ihn (incl. Trösten bei Weinen)	„Störung“ Silkes als Anlass der Interaktion	8
Sie gehen antwortend, reagierend, imitierend etc. auf Silkes Ausdruck oder Verhalten ein	Kompetenz Silkes als Anlass der Interaktion	0

Abb. 1. Klauß 2000

Silke tut zwar manchmal, was sie will, was ihr spontan einfällt, aber es kommt in keiner Sequenz eine Interaktion zu Stande, in der ihre Initiative oder Aktivität aufgegriffen wird – es sei denn, diese wird als korrigierungswürdig, als gestört angesehen. Sonst ignoriert man sie oder macht etwas mit ihr. Selbstbestimmung im einfachen Sinne von „wer bestimmt, was in der Interaktion geschieht?“ scheint hier nicht realisierbar, weil diese Menschen selbst keine Initiative zu zeigen scheinen, die von den Lehrkräften als sinnvolles Verhalten verstanden wird und von der sie sich leiten lassen könnten.

Stellen wir uns aber vor, was das bedeutet, dann ist zu fragen, ob nicht auch diese Menschen die Erfahrung machen können, dass sie mit ihren Aktivitäten und Initiativen auch zum Ausgangspunkt positiver sozialer Interaktion werden können. Theoretisch wird in verschiedenen Konzepten darauf abgehoben, dass auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Subjekte sind, deren Intentionen wir wahr- und ernstnehmen sollten (vgl. Fornefeld 1989, Jantzen 1993). In der Praxis zeigt sich dann durchaus, dass dies möglich ist. Praxisbeispiele von Fornefeld (1989), Jantzen (1993), Pfeffer (1988) und Mall (1998) belegen dies.

Es lohnt sich, zunächst einmal davon auszugehen, dass das, was ein Mensch tut – oder auch nur, wie er ist, wie er sitzt, wie er riecht, wie er atmet – zunächst als etwas zu würdigen, was dieser Mensch entwickelt, gefunden, als eigene Lebensäußerung ausgebildet hat. Es ist Ergebnis seiner - leider zum größten Teil autodidaktischen - Bildungsgeschichte. Auf eine stereotype Handbewegung kann man beispielsweise eingehen, indem man sie „beantwortet“, also imitiert, mitzuspielen versucht – und nicht selten merkt der andere dabei, dass er mit seiner Handbewegung etwas bewirkt, lässt sich dann seinerseits auf ein Wechselspiel ein, und es entsteht etwas Neues dabei. In einem solchen basalen Sinne ist Selbstbestimmung auch bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung möglich, diese Idee fordert dazu heraus, auch solche Möglichkeiten zu erkunden und zu nutzen.

5.2.4 Zusammenhang von Kommunikation, Selbstbestimmung und auffälligem Verhalten

Die These, dass Menschen mit SVV – oder auch mit Autismus – deshalb besonderes Verhalten zeigen, weil sie ihre Bedürfnisse, Wünsche und Befindlichkeiten nicht ausreichend kommunizieren können, ist sehr verbreitet und wird häufig genannt.

Empirische Untersuchungen müssten allerdings klären, inwiefern und unter welchen Bedingungen dies denn der Fall ist – Ansätze (aber methodisch noch unbefriedigend) gibt es etwa in Bezug auf FC, kaum in Bezug auf SVV. Theoretische begründbar wäre dies – nicht als generellen Zusammenhang, sondern dann, wenn Verhalten tatsächlich „kommunikativ gemeint“ ist

– zu untersuchen wäre, woran dies zu erkennen ist.

5.2.5 Bedingungen von Fremd- und Selbstbestimmung

Eine interessante Frage – die durchaus Gegenstand der Forschung sein könnte – ist die nach dem Hintergrund von Fremdbestimmung. Ein paar Anregungen dazu:

Machen Sie bitte ein kleines Gedankenexperiment mit, das viele sicher kennen: Von zwei Personen erhält eine eine Augenbinde, ist also blind; außerdem darf nicht geredet werden. Beide werden losgeschickt, ein Gebäude, einen Garten etc. zu erkunden. Wer wird wohl den Weg bestimmen und entscheiden, wohin es geht? In der Regel ist der Sehende der Bestimmende. Nur selten versucht er, durch nicht sprachliche Mittel herauszufinden, wohin der Blinde gehen, was er anfassen, mit wem er Kontakt haben möchte.

Wie kommt das? Liegt es an der Blindheit? Weil der Sehende den Weg sieht, bestimmt er. Die Beeinträchtigung wäre also der Grund für die Fremdbestimmung, stimmt das? Der Blinde hat sicher auch Wünsche, Vorstellungen, Ideen! Allerdings benötigt er eine bestimmte Art der Assistenz, der Unterstützung, um selbst den Weg zu bestimmen, vielleicht einen Blindenstock oder jemanden, der ihm zutraut, selbst Wünsche zu haben, zu entwickeln, und der auf die Mitteilungen achtet, die er geben kann. Die Fremdbestimmung liegt also nicht einfach an der Behinderung, sondern daran, dass diese nicht kompensiert wird. Es wäre möglich, den nicht Sehenden mehr selbst bestimmen zu lassen. Doch weshalb geschieht das so selten?

Wir neigen dazu, Menschen mit Hilfebedarf zu bevormunden. Nicht aus negativer Einstellung, im Gegenteil: Der Sehende möchte dem Blinden etwas Gutes tun, deshalb führt er ihn zu Stellen, die er interessant findet, lässt ihn eine Hauswand fühlen, einen Baum riechen, Menschen berühren. Aber die Entscheidungen fällt er. Wer auf der Straße jemanden schwer stürzen sieht, hilft ihm – hoffentlich! Mitleid tendiert zur Fremdbestimmung. Deshalb Mitleid abzuschaffen wäre schlimm. Wir versuchen aber, die spontane im sozialen Engagement liegende Tendenz zur Fremdbestimmung in bewusstes Handeln umzuleiten, sodass Menschen die notwendige Unterstützung erhalten und trotzdem möglichst selbstbestimmt leben können.

5.2.6 Selbstbestimmung als Bildungsziel – Gegenstand empirischer Forschung?

Für interessant halte ich auch die Frage nach der Untersuchung von Bedingungen der Selbstbestimmung. Wenn wir Selbstbestimmung, Autonomie und Empowerment nicht als Erfolgsrezept verstehen, erkennen wir, dass es sich um Bildungsziele handelt. Einige Thesen dazu, die m.E. durchaus zur Grundlage von Untersuchungen werden können:

Es ist sinnvoll, dass Menschen – auch solche mit kognitiver Beeinträchtigung – möglichst viel Regiekompetenz ausbilden, dass sie die Erfahrung machen, vieles bewirken zu können und mit eigenen Meinungen, Interessen und Ideen gefragt zu sein. Aber das stellt sich nicht alleine ein. Es setzt Entwicklungsprozesse auf Seiten des Individuums voraus, und es erfordert äußere Bedingungen, die dies zulassen und fördern.

Individuelle Bedingungen von Selbstbestimmung

Selbst etwas bestimmen zu können setzt zunächst voraus, dass man eine Vorstellung, eine Idee hat, was man möchte. Wer keinen Geschmack ausgebildet hat, kann nicht entscheiden, was er gerne isst. Menschen brauchen Gelegenheit und Anregung, eigene Vorlieben, eigenen Geschmack, eigene Interessen auszubilden. Für die Pädagogik ergibt sich aus den neurobiologischen Erkenntnissen die Frage, wie Menschen – auch mit kognitiver Beeinträchtigung – herausfinden können, was (ihnen) wirklich wichtig ist – unter Berücksichtigung der Interessen anderer. Dies kann im Dialog und eher kognitiv oder eher emotional/intuitiv erfolgen. Badelt hat schon 1984 von Gesprächen mit geistig behinderten Menschen berichtet, in denen diese lernten, herauszufinden, was sie selbst möchten, was ihnen wichtig ist. Sie waren das nicht gewohnt.

Wenn die Orientierung an „wichtigen Werten“ nicht (nur) mit Hilfe der Vernunft erfolgen muss und kann, ist es dann dennoch möglich, sich dessen bewusst zu werden, was einem „wirklich wichtig“ ist und darüber zu kommunizieren? In unserer Kultur existieren verschiedene „Methoden“, die als Versuche verstanden werden können, das zu erreichen. Einige Beispiele:

- Die Psychoanalyse beinhaltet den Versuch, Unbewusstes z.B. über Traumdeutung und Gespräche bewusst werden zu lassen.
- Meditation, Hypnose und Gebet dienen dazu, zu „Erkenntnissen“ vorzudringen, die eine höhere Gültigkeit beanspruchen als das unmittelbar Bewusste.
- Die Gesprächspsychotherapie (vgl. „Aktives Zuhören“) unterstützt Menschen dabei, zu dem finden, was sie bewegt und ihnen „wirklich wichtig“ ist (vgl. Klauß 1985).

Allgemein gilt: wenn wir unsicher sind, was wir „wirklich“ wollen oder sollen, dann „gehen wir in uns“ oder wir suchen das Gespräch darüber. Wir spielen Möglichkeiten durch und prüfen, wie es uns „damit geht“.

Wer weiß, was er will, braucht Möglichkeiten, dies zu realisieren. Das erfordert entweder Selbständigkeit, deren Förderung deshalb wichtig ist, oder aber die Möglichkeit, das Bedürfnis so zu kommunizieren, dass andere es verstehen und die Befriedigung ermöglichen. Kommunikationsförderung hat deshalb viel mit Ermöglichung von Selbstbestimmung zu tun.

Soziale und interaktionale sowie institutionelle Bedingungen von Selbstbestimmung

Selbstbestimmung kann nicht auf eine individuelle Kompetenz reduziert werden. Die Ausbildung dieser Kompetenz setzt voraus, dass andere Menschen und Umgebungsbedingungen dies zulassen und fördern. Es hilft nicht, einen Wunsch zu äußern, solange niemand hinhört. Andere Menschen sind notwendig, die zuhören, zu verstehen versuchen, anregen und bereit sind, Äußerungen ernst zu nehmen. Als VertreterInnen von Institutionen und als Gesellschaft müssen wir bereit sein, Selbstbestimmung zuzulassen und zu fördern, sonst kann sie gerade kognitiv beeinträchtigten Menschen nicht gelingen. Gesetzliche Regelungen wie die über die Einrichtung von Werkstatträten sind hier hilfreich, Versuche zum persönlichen Budget können es auch sein, auch wenn diese in einem problematischen Zusammenhang stehen.

6 Literatur

- Blohm, H. (1997): Selbstbestimmt leben? In: autismus Nr. 44, Oktober, 43
- Böhm, I.: Gemeinsam(e) Kräfte entdecken. Empowerment in der Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär 11, 1992, 170-178
- Breitenbach, E./ Ebert, H./ Straßmeier, W. (2001): Das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Freiarbeit. Bericht zum zweiten Jahr einer vertieften Kooperation. In: Geistige Behinderung 1, 46-58
- Bundesvereinigung Lebenshilfe: Wörterbuch aktuelle Fachbegriffe. In: Fachdienst der Lebenshilfe 3, 1994, 1-8
- Frühauf, Th./ Beier, M./ Kräling, K./ Niehoff, U./ Wagner-Stolp, W.: Persönliches Budget. Empowerment für Betroffene oder Etikettenschwinderl zugunsten von Sparmaßnahmen? In: Fachdienst der Lebenshilfe 1, 2000, 1-21
- Götz, A. (1998): Unterstützte Kommunikation im Sonderkindergarten. Unterstützte Kommunikation und der Versuch einer praktischen Umsetzung. Wissenschaftliche Hausarbeit PH Heidelberg
- Hahn, M.T. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München
- Hahn, M.T. (1994): Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 2, 81-94

- Klammer, W./ Niehoff-Dittmann, U.: Nutzerbefragung und Nutzerorientierung. Konzepte des Qualitätsmanagements und Empowerments in sozialen Einrichtungen. In: Fachdienst der Lebenshilfe 4, 2000, 3-20 (auch im Internet)
- Klauß, Th. (2000): Selbstbestimmung - unabdingbar auch für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, 263-271
- Klauß, Th. (2003c): Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fischer, E. (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen. Theorien. Aktuelle Herausforderungen. Oberhausen, 83-127
- Klauß, Th. (2005²): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg
- Klauß, Th. (2006): Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Geistige Behinderung Heft 1, 3-18
- Krell, B. (2000): Freie Arbeit mit geistig behinderten Schülern. In: Klauß, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung Band I. Heidelberg, 49-78
- Niehoff, U.: Wege zur Selbstbestimmung. Geistige Behinderung 3, 1994, 186-201
- Nößner, C./ Klauß, Th. (1996): Das FARM-Projekt - Eine Beschäftigungsalternative mit Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung. Marburg, 185-200
- Rappaport, J.: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des Empowerment anstelle präventiver Ansätze. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 2, 1985, 257-278
- Rimland, B. (1997): Sollten die alten Anstalten wiedereröffnet werden? In: Autism Research Review, Vol 11 Nr. 1, 1997, übersetzt von W. Judt in autismus Nr. 44, Oktober, 40-42
- Rösinger, P./ Amend, M. (2005): Zukunftsorientierte Weiterentwicklung – Selbstbestimmung ambulant und stationär ermöglichen. In: Johannes-Anstalten Mosbach: Die Johannes-Anstalten Mosbach. Ein soziales Dienstleistungsunternehmen in der Diakonie. Chancen und Risiken der zukünftigen Herausforderungen. Mosbach, 99-107
- Seifert, M./ Fornefeld, B./ Koenig, P. (2001): Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bielefeld
- Speck, O.: Einführende Überlegungen zum Handeln der Begleiter. In: Friebe, S./ Wetzler, R.: Selbstbestimmt leben in sozialer Abhängigkeit. Das Leitbild der Selbstbestimmung als Herausforderung an Theorie und Praxis der Geistigbehindertenpädagogik 1998, 108-128
- Stichling, M. (1995): Empowerment und Schule - Selbstbestimmtes Lernen geistigbehinderter Schüler durch handlungsorientierten Unterricht. In: Theunissen, G./ Plaute, W.: Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg, 88-117
- Stinkes, U.: Selbstbestimmung - Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000, 169-192 Klinkhardt
- Theunissen, G. (2003): Schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus der Empowerment-Perspektive. In: Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Hrsg.). Heidelberg, 129-142
- Theunissen, G./ Plaute, W.: Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg 1995
- Theunissen, G.: Empowerment - Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1, 1997, 55-62
- Theunissen, G.: Selbstbestimmt-Leben – Annäherungen an ein Empowerment-Konzept für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2, 1995

- Wetzler, R. (2004): Ergebnisse der Bewohnerbefragung in den Johannes-Anstalten Mosbach. Mosbach, unveröff. Vortrag
- Wilken, E.: Elternarbeit als Empowermentprozess – Seminare für Eltern mit behinderten Kindern. In: Wilken, Etta/ Vahsen, Friedhelm (Hrsg.): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied; Berlin 1999, 106-131: Luchterhand

7 Anhang

Items aus Projekt PEAN: Subjektive Lebensqualität und unterstützte Alltagsbewältigung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. Stand: 14.11.03 Johannes-Anstalten Mosbach

7.1 F Gestaltungsspielräume und Abhängigkeit

Jetzt möchte mit Ihnen darüber reden, was Sie im Alltag alles selbst bestimmen können und bei welchen Sachen Sie von anderen Menschen abhängig sind.

F1 Müssen Sie oft auf Unternehmungen verzichten, weil Sie niemanden haben, der Sie dabei unterstützt? *(Evtl. erläutern: Z.B.: der Sie begleitet oder dorthin bringt)?*

- ja, meistens oder immer (1)
- ja, manchmal (2)
- nein, selten oder nie (3)
- trifft nicht zu („unternehme nichts“)

F2 Kommt es vor, dass Sie lange auf Hilfe warten müssen? *(Evtl. erläutern: z.B. auf der Toilette, in der Badewanne oder der Dusche?)*

- ja, meistens oder immer (1)
- ja, manchmal (2)
- nein, selten oder nie (3)
- trifft nicht zu („brauche keine Hilfe“)

F3 Können Sie den Mitarbeiter auswählen, der Ihnen helfen soll?

- ja, meistens oder immer (3)
- ja, manchmal (wenn genügend Mitarbeiter da sind) (2)
- nein, selten oder nie (1)
- trifft nicht zu („brauche keine Hilfe“)

F4 Können Sie selbst bestimmen, wann Sie die Hilfe bekommen?

- ja, meistens oder immer (3)
- ja, manchmal (wenn genügend Mitarbeiter da sind) (2)
- nein, selten oder nie (1)
- trifft nicht zu („brauche keine Hilfe“)

F5 Wie ist das am Wochenende (wenn Sie nicht arbeiten müssen): Müssen Sie dann zu einer bestimmten Uhrzeit aufstehen oder ins Bett gehen?

- nein (3)**
- ja (1) →** Wie finden Sie diese Regelung? Wie finden Sie, dass Sie dann ... (aufstehen/ ins Bett gehen) müssen?
 - schlecht (0)**
 - neutrale / unklare Antwort (1)**
 - gut (2)**

F6 Bestimmen Sie mit, wenn ein neuer Mitbewohner einziehen soll?

- ja, meistens oder immer (3)**
- ja, manchmal (2)**
- nein, selten oder nie (1)**
- trifft nicht zu („ich wohne alleine“)**

F7 Gibt es Aktivitäten, an denen Sie teilnehmen müssen? (*Evtl. Beispiele nennen!*)

- trifft nicht zu („ich wohne alleine“)** → weiter mit F9!
- nein (3)** → weiter mit F9!
- ja (1), nämlich an**
 - Mahlzeiten**
 - Gruppengesprächen**
 - gemeinsamen Unternehmungen**
 - sonstiges, nämlich**

F8 Wie finden Sie diese Regelung? Wie finden Sie, dass Sie an ... teilnehmen müssen? (*Bitte einsetzen!*)

- schlecht (0)**
- neutrale / unklare Antwort (1)**
- gut (2)**

F9 Gibt es etwas, was die Mitarbeiter nicht akzeptieren? (*Evtl. erläutern: was die Mitarbeiter nicht erlauben?*)

- nein (3)** → weiter mit F10!
- ja (1), nämlich**

→ Wie finden Sie, dass die Mitarbeiter ... nicht akzeptieren?
(*Bitte einsetzen!*)

- schlecht (0)**
- neutrale / unklare Antwort (1)**
- gut (2)**

F10 Müssen Sie sich abmelden oder zurückmelden, wenn Sie das Haus verlassen?

- nein (3)**
- ja (1)** → Wie finden Sie diese Regelung? Wie finden Sie, dass Sie sich abmelden oder zurückmelden müssen?
 - schlecht (0)**
 - neutrale / unklare Antwort (1)**
 - gut (2)**

F11 Gibt es eine Uhrzeit, zu der Sie abends im Haus sein müssen? (*Gemeint sind gewöhnliche Absprachen!*)

- nein (3)**
- ja (1)** → Wie finden Sie diese Regelung? Wie finden Sie, dass Sie zu der Uhrzeit im Haus sein müssen?
 - schlecht (0)**
 - neutrale / unklare Antwort (1)**
 - gut (2)**

F12 Können Sie in Ihrem Zimmer/Appartement „tun und lassen“, was Sie möchten?

- ja (3)** → weiter mit F14!
- nein (1)** → Was dürfen Sie in Ihrem Zimmer nicht tun?
(*Evtl.: Was ist in Ihrem Zimmer nicht erlaubt?*)
.....

F13 Wie finden Sie diese Regelung? Wie finden Sie, dass Sie ... nicht machen dürfen?
(Bitte einsetzen!)

- schlecht (0)**
- neutrale / unklare Antwort (1)**
- gut (2)**

F14 Finden Sie, dass Sie genügend Dinge in Ihrem Leben selbst entscheiden können?

- nein (0)**
- neutrale / unklare Antwort (1)**
- ja (2)**

F15 Haben Sie oft das Gefühl, dass Sie von den Mitarbeitern zu sehr kontrolliert werden?

- nein (0)**
- neutrale / unklare Antwort (1)**
- ja (2)**

ⁱ (Internationale Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung (ILSMH): 1993 in Utrecht verabschiedet)