

Theo Klauß: Menschen mit geistiger Behinderung – Ablösung vom Elternhaus (Winnenden 13 11 2015)

Was würde aus einem Menschen ohne Ablösung von der Familie?

Wer von Ihnen lebt noch bei Mutter und Vater? Von ihnen abhängig, und auf das enge Lebensumfeld der Familie begrenzt? Es gibt Menschen, bei denen wird – von einigen – ein solches Leben idealisiert. Zum Beispiel bei ...

Hermann Wahls Geschichte

„Aufmerksam verfolgt Hermann Wahl vom Bett aus jede einzelne Fernsehszene. Ab und zu lächelt er, so, als wolle er jeden Augenblick etwas sagen. Doch die kaum verständlichen Laute, die über seine Lippen kommen, können nur seine Eltern verstehen“. In diesem Bericht einer Tageszeitung (BNN 24./25.12.1999) heißt es über einen 51jährigen Mann, er sei „ein großes Kind geblieben, das ständig auf die Pflege der Eltern angewiesen ist“. Hermann ist nie auf einem Stuhl gesessen, er liegt im Bett, wird gefüttert, bewegt Arme und Beine kaum. Der Berichterstatter bewundert die Aufopferung der Eltern (81 und 74 Jahre alt), die nie auf den Gedanken kamen, ihr Kind in ein Heim zu geben, die nie gemeinsam Urlaub machten und noch immer getrennt schlafen. Der Junge hatte die ersten sechs Monate viel geschrien. Die Uniklinik sagte, er werde die Eltern zwar verstehen, aber „ihnen wahrscheinlich nie antworten können. Er werde ans Bett gefesselt sein und Arme und Beine nie richtig gebrauchen. In „solchen Fällen“ liege die Lebenserwartung bei acht Jahren. Die Eltern sorgen nun für ihr Kind, es wird gepflegt und zu einem „geduldigen Patienten“, der um sechs Uhr lachend aufwacht, auf das Radio deutet und von der Mutter Volksmusik eingestellt bekommt. Die Eltern hoffen sehr, ihr Kind möge sie überleben: „sonst sieht es ganz bitter für Hermann aus...“

Diese Geschichte macht nachdenklich. Hätte dieses Leben anders sein können – und sollen? Drei Menschen leben seit 51 Jahren so, als wäre ein Säugling unter ihnen: Im Bett liegen, keine feste Nahrung, umhütselt werden, erste Versuche, sich zu bewegen, minimale Mitteilungen und waches Aufnehmen interessanter Effekte ringsum, das passt dazu. **Doch weshalb wird Hermanns Lebenslauf quasi eingefroren?** Da war die Prognose: dieses Kind wird nichts lernen und bald sterben. So behandeln Eltern ihren Sohn lebenslang wie ein Baby – oder wie einen kranken Menschen. Dem aber ist damit fast alles verschlossen, was er hätte werden können. Die Intentionen des Kindes, sich zu bewegen, zu betätigen und zu kommunizieren sind noch immer vorhanden. Es erlebt liebevollen Umgang.

Ihm **fehlt** aber der Zugang zu dem, was seine **individuelle Bildung ermöglicht** hätte. Bildung bedeutet, dass Menschen sich das aneignen, was als Möglichkeit in der Kultur ihrer Gesellschaft vorhanden ist. Die Welt, die Kultur, in der wir leben, beinhaltet einen Reichtum an Unterhaltungsformen, Fähigkeiten, Werten und Normen, Stilen und Kommunikationsmitteln etc. Wir müssen mit diesen Möglichkeiten in Kontakt kommen, uns dafür interessieren können und sie vermittelt bekommen, um sie uns zu Eigen zu machen.

Wer nur im Bett im elterlichen Wohnzimmer bleibt, der bleibt lebenslang ein **ungebildetes** Baby. Deshalb ist Ablösung von der Familie notwendig. Eltern können ihrem Kind **nicht alles** bieten, was es braucht, um sich optimal zu entwickeln. Weitere Lebensräume und Institutionen ermöglichen die Ausweitung des Lebens-, Erfahrungs-, Bedeutungs- und Kompetenzraumes.

Die Beschäftigung mit der **Trennung** von der Familie ist unabdingbar, weil auch Menschen mit Behinderungen einen möglichst **normalen Lebenslauf** brauchen.

Ablösung als wichtige Entwicklungsaufgabe

Nach Havighurst (1953) gibt es in der Adoleszenz und Jugend vor allem vier zu bewältigende **Entwicklungsaufgaben**:

- **Autonomie/Ablösung** von den Eltern erlangen
- die eigene **Identität** in der Geschlechtsrolle finden
- ein eigenes System von Moral- und **Wertvorstellungen** aufbauen
- eine eigene **Zukunftsperspektive** entwickeln und/oder eine Berufswahl treffen

Ablösung ist also die eine Seite der Medaille, sozusagen eine Voraussetzung für die eigene **Identitätsentwicklung** und Zukunftsperspektiven. Es geht dabei – das mag überraschen – um **Inklusion**. Menschen sind angewiesen auf **Zugehörigkeit** zu gesellschaftlichen Systemen, auf **Teilhabe** in ihnen und an ihren Angeboten. Der erste Ort der Inklusion ist die **Familie**, die Einbindung in die emotionalen Beziehungen, das Akzeptiertwerden durch Menschen, das Eingebundensein in zunächst elementare **Kommunikation**, das Aneignen sozialer und lebenspraktischer Kompetenzen, die dort grundlegend vermittelt werden. Doch dann ist die **Ablösung** von der Familie als erstem sozialem System die **Voraussetzung für Inklusion** und damit für Teilhabe in all den gesellschaftlichen Systemen, die für die Entwicklung des Menschen zum Menschen wichtig sind.

- Man muss in der **Kita** dazu gehören können, für die Entwicklung und um Freunde zu finden ist das sehr wichtig.

- Teilhabe an der **Bildung** in der **Schule** braucht man, um etwas lernen und später ein selbstständiges Leben führen zu können.
- **Kulturelle** Veranstaltungen und Angebote bzw. Orte zur **Freizeitgestaltung** muss man besuchen und nutzen können, um individuelle Interessen auszubilden und seine Persönlichkeit zu entwickeln.
- Im **Arbeitsleben**, in einer **Wohnnachbarschaft**, bei **Freizeitangeboten**, bei Vereinen und **Kirchengemeinden**, überall gilt das Gleiche: Wem hier der Zugang verwehrt wird, wer nicht mitmachen und sich beteiligen kann, dem werden **Chancen** verwehrt, der wird benachteiligt.

Das erste System, in dem Inklusion stattfindet, ist die **Familie** – aber nur darauf begrenzt zu bleiben, verhindert die soziale Menschwerdung. Ablösung zeigt sich als Zugang zu sozialen Systemen. Das ist aber nur die **Außenseite**. Bei der schrittweisen und über einen längeren Zeitraum erfolgenden Ablösung greifen **äußere** und **innere** Prozesse ineinander. Entscheidend ist Ablösung als **sozialer** und **psychologischer** Prozess zu verstehen, als Prozess der Identitätsbildung.

Eltern und ihre Kinder gehen in der Regel eine **enge Beziehung** ein. Das Kind kann aus der Sicherheit, die ihm seine Eltern vermitteln, den Start ins Leben wagen. Dazu muss es sich Schritt für Schritt aus der engen Bindung und aus der Abhängigkeit von seinen Eltern wieder lösen. Diese Ablösung beschreibt einen biografischen Prozess, eine Entwicklungsaufgabe mit wesentlicher Bedeutung für die Ausbildung der Identität. Bereits die **Geburt** und danach das **Abstillen**, Laufen lernen, die Entwicklung eines eigenen Willens (Trotzalter) etc. stellen Schritte in die zunehmende Unabhängigkeit von den Eltern dar. Während das Kind sich äußerlich von den Eltern entfernt, alleine spielt, mit **Freunden** weggeht, eigene **Interessen** verfolgt und schließlich auszieht, löst es sich auch aus einer zu Beginn des Lebens symbiotischen Beziehung und entwickelt eigene **Vorstellungen**, Orientierungen, Bewertungsmuster und Handlungsweisen. Dies geht häufig und vor allem in der **Pubertät** mit Auseinandersetzungen zwischen den Generationen einher.

Mit der Ablösung überschreiten die Jugendlichen eine Entwicklungsgrenze hin zum erwachsenen Menschen. Diese Übergangsphase wird Adoleszenz genannt und beginnt mit der Pubertät (vgl. Zimbardo 1995, 91). Sie ist gekennzeichnet durch verschiedene Umstrukturierungsprozesse. Hurrelmann (1999) unterscheidet vier Ebenen dieses Prozesses, die zeitlich aufeinander folgen:

- Auf der psychologischen Ebene richtet sich die eigene Orientierung von Gefühlen nicht mehr vorrangig an den Eltern, sondern an anderen Bezugspersonen aus;
- auf der kulturellen Ebene wird ein persönlicher Lebensstil entwickelt, der sich von dem der Eltern unterscheiden kann;

- auf der räumlichen Ebene wird der Wohnstandort aus dem Elternhaus verlagert, und
- auf der materiellen Ebene wird die finanzielle und wirtschaftliche Selbstständigkeit erreicht und damit die finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus beendet (ebd., 142).

In der Regel gelingt diese Ablösung. Die Kinder werden eigenständig, Eltern entlassen sie in ihr eigenes Leben, und sie können darauf hoffen, dass es irgendwann die Kinder sind, die sich um ihre Eltern kümmern und für sie da sind (Klauß 2007). Allerdings fehlen vielen jungen Erwachsenen wegen verlängerter Ausbildungszeiten zunehmend die finanziellen Mittel für ein Leben außerhalb des Elternhauses. „Mit der verlängerten Ausbildungszeit ist ein Aufschub anderer Rollenübergänge verbunden“ (Papastefanou 1997, 19). So steigt „seit den 80er Jahren [...] das mittlere Auszugsalter wieder an, was den heutigen Jugendlichen den Beinamen ‘Nesthocker-Generation’ eingebracht hat“ (ebd. 51). Nach einer Langzeitstudie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) haben im Jahre 1994 die Hälfte der befragten Männer das Elternhaus mit 23 Jahren verlassen, 50 % der Frauen bereits mit etwa 21 Jahren¹ (Marbach 2001, 2). Im Jahr 2010 lebten noch 38 % der jungen Erwachsenen zwischen 22 und 25 Jahren im Elternhaus. Die Möglichkeiten und Chancen der ‚äußerlichen‘ Ablösung spielen also durchaus eine wesentliche Rolle bei diesem wichtigen Entwicklungsprozess.

Bindung und Ablösung

Fragt man nach günstigen Bedingungen für eine gelungene Ablösung, so stößt man auf den engen Zusammenhang zwischen Bindung und Ablösung. Dieser zeigt sich gut in den englischen Bezeichnungen ‘attachment’ (Bindung) und ‘detachment’ (Ablösung). Beide Begriffe weisen den gleichen Wortstamm ‘tachment’ auf, gehören also zu einer Wortfamilie.

Bindung beschreibt „das emotionale Band [...]zwischen einem Säugling und seinen wesentlichen Bezugspersonen“ (Keller 2011, 104) und stellt in bindungsauslösenden Situationen eine optimale Strategie („Arbeitsmodell“) eines Kindes dar, um diese zu bewältigen.

- Das **sichere Bindungsmuster** beschreibt ein Verhalten, bei dem Gefühle oder Reaktionen wie Zurückhaltung und Beendigung des Explorationsverhaltens in Angst- oder Stresssituationen vom Kind offen gezeigt werden können und die Bezugsperson auf die gezeigten Signale liebevoll eingeht. Das Kind sieht die Bindungsperson als „sichere Basis“ (Cierpka 2012, 61) und weiß, dass es von dieser immer Unterstützung erhält.
- Kinder mit **unsicher-vermeidender Bindung** haben erfahren, dass sie mit schwierigen Situationen am besten allein zurechtkommen und so einer möglichen Abweisung durch die Bin-

dungsperson entgehen können. Sie haben gelernt, dass die Bindungsperson das Verlangen nach Nähe und Rückhalt häufig zurückweist und Bedürfnisse des Kindes nicht berücksichtigt.

- Die **unsicher-ambivalente Bindung** zeichnet sich durch widersprüchliches Verhalten von Seiten des Kindes aus, das zeitgleich Nähe und Körperkontakt zur Bindungsperson sucht, aber abweisend auf deren Zuneigung reagiert. Diese Kinder heben anscheinend Zweifel, ob auf Bezugspersonen in schwierigen Situationen Verlass ist und ob diese überhaupt physisch und emotional zur Verfügung stehen. Sie zeigen übertriebene Emotionen in Form von lautem Schreien und heftigem Weinen, wenn die Mutter den Raum verlässt und lassen sich nur schwer beruhigen oder durch Objekte ablenken, reagieren sogar empfindlich auf Annäherungen der Fremden. Bei der Rückkehr der Mutter wird ambivalentes Verhalten sichtbar. Vermutlich reagierten Bindungspersonen bei bisherigen Angst- oder Stresssituationen des Kindes ebenso widersprüchlich einerseits mit Nähe, andererseits mit Zurückweisung.

Offenbar gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Explorationsverhalten. Dieses kann – v.a. außerhalb des Elternhauses – erfolgreicher ablaufen, wenn die Eltern als Bezugspersonen wahrgenommen werden, die in schwierigen Situationen Schutz und Sicherheit bieten, zu weiteren Erfahrungen ermutigen sowie bei Fragen beratend und unterstützend zur Seite stehen. Das Vertrauen zu sich selbst und seinem angestrebten Weg wird größer, wenn Unterstützung und Rückhalt erfahren und vermittelt werden. Junge Erwachsene können durch dieses Zutrauen Schritte mutig gehen und wissen, dass sie ihre Bezugspersonen selbst durch das Ausziehen aus dem gemeinsamen Haushalt nicht verlieren und sich auf diese weiterhin verlassen können. Der Auszug wird somit als selbstverständlich wahrgenommen und nicht als Situation erlebt, in der die Eltern im Stich gelassen werden.

Zudem ist eine sichere Bindung zu den Eltern der Grundstein für „emotionale, soziale und kognitive Kompetenzen“ (Fischer 2006, 5), etwas für den gelingenden Aufbau von Freund- oder Partnerschaften, angemessenes Verhalten gegenüber fremden Personen oder die geeignete Integration erfahrener Erkenntnisse in den Alltag. Auch Papastefanou (1997) geht davon aus, dass „eine frühe sichere Basis [...] die Entwicklung intimer Beziehungen im Erwachsenenalter [erleichtert]“ (ebd., 33) und „im Fall einer sicheren Bindung [...] die beiden Pole ‘Entfernung’ und ‘Verbundenheit’ ausgewogen [sind]“ (ebd., 34).

Wie lassen sich Ablöseprobleme damit erklären? Jeder Mensch hat von Geburt an ein existentielles Bedürfnis nach Nähe, Sicherheit und Zuwendung, die er sich durch bestimmte Signale und Verhaltensweisen zu sichern sucht. Dieses Bindungsbedürfnis existiert lebenslang, besonders in

Belastungssituationen (Kleinkinder schreien, „klammern“ und laufen den Eltern hinterher etc.; Erwachsenen stehen in solchen Momenten andere Verhaltensweisen zur Verfügung...). Für die Herausbildung der Bindungsqualität ist entscheidend, wie die ersten Bezugspersonen auf die Bindungssignale und -bedürfnisse des kleinen Kindes reagieren: Bindungssicherheit entsteht vor dem Hintergrund feinfühligem elterlichen Verhalten, das die Bedürfnisse des Kindes überwiegend prompt und angemessen beantwortet. Angemessen und feinfühlig bedeutet, dass die Bezugsperson erkennt, was das Kind in der aktuellen Situation benötigt: Nähe und Halt oder Unterstützung der kindlichen Erkundungs- oder Autonomiebedürfnisse. Bei häufig unzuverlässigen oder unangemessenen Reaktionen entsteht eine eher unsichere Bindung mit ängstlichem oder vermeidendem Bindungsverhalten.

Die frühen Erfahrungen mit den ersten Bindungspersonen beeinflussen die inneren Arbeitsmodelle eines Menschen und wirken sich auf emotionale, soziale und kognitive Kompetenzen aus, u.a. auf das künftige Verhalten im Umgang mit anderen Beziehungspersonen (zum Beispiel, was man von anderen Menschen erwartet).

Bindungserfahrungen und Bindungserwartungen

Heranwachsende mit unsicherem Bindungsverhalten begegnen neuen Bezugspersonen (PädagogInnen, LehrerInnen, TherapeutInnen) entsprechend ihrer inneren Arbeitsmodelle, die sie zu ihren primären Bezugspersonen herausgebildet haben. Sie haben bestimmte Erwartungen, was in der Beziehung passieren wird.

Einstellungen und Bindungserwartungen von sicher gebundenen Heranwachsenden

- Ich erfahre durch andere (Erwachsene) Sicherheit und Schutz, Wohlwollen, Unterstützung und Mitgefühl. Ich kann mich auf Mitmenschen verlassen.
- Meine Welt ist sicher.
- Ich kenne rasche und zuverlässige (Lösungs-)Wege aus schwierigen Situationen.

Einstellungen und Bindungserwartungen von unsicher - vermeidend gebundenen Heranwachsenden

- Ich kann mich auf niemanden verlassen – ich regle meine Sachen alleine.
- Ich zeige keine Gefühle, also werde ich nicht zurückgewiesen oder abgewertet.
- Ich muss mich schützen durch Verleugnung von Bedürfnissen und Gefühlen.

Einstellungen und Bindungserwartungen von unsicher - ambivalent gebundenen Heranwachsenden

- Ich weiß nicht, was ich von Erwachsenen zu erwarten habe.
- Ich muss stets auf der Hut sein, ich muss ständig alle(s) im Blick haben, ich muss ständig die Bezugsperson kontrollieren.
- Ich habe keine Sicherheit, ob sie im Kontakt mit mir bleibt, ob sie geht, wann sie wieder zurückkommt, ob sie mich begleiten/schützen/unterstützen kann.
- Ich kann Dir nicht trauen, darüber bin ich ärgerlich.

Einstellungen und Bindungserwartungen desorganisiert/desorientiert gebundener Heranwachsender

Diese später dazu gekommene Bindungsform habe ich noch nicht erwähnt:

- Ich habe Angst in der Situation und brauche Schutz.
- Ich suche Halt/Begleitung/Schutz und habe Angst vor neuen Verletzungen durch die Bezugsperson – Ich will zu ihr und gleichzeitig auch weg von ihr.
- Ich weiß nicht, wie ich mich schützen kann.
- Nahe Erwachsene sind bedrohlich.

Ablösung unter den Bedingungen einer geistigen und mehrfachen Behinderung

Für jeden Menschen ist die Ablösung eine Entwicklungsaufgabe, deren Bewältigung wichtig ist, um zur erwachsenen, gereiften und allseitig gebildeten Persönlichkeit werden zu können. Unter den Bedingungen einer geistigen und mehrfachen Behinderung kann es dabei allerdings zu spezifischen Hindernissen kommen, die wir genauer betrachten sollten:

Gefährdungen der Bindungsentwicklung bei Behinderungen

Als erstes möchte ich beim Thema Bindung anknüpfen. Die Entwicklung einer sicheren Bindung kann bei Kindern mit Behinderungen erschwert sein: Es gibt dabei eine Wechselwirkung zwischen (u.a. neurobiologischen) Voraussetzungen bei den Kindern und solchen auf Seiten der Eltern (vgl. Sarimski 1986; Papousek 1996 u. a.). Äußerungen und Signale vom Kind können schwer verstehbar sein und ein geringes Aktivitätsniveau kann dazu führen, dass man dem Kind nichts zutraut. Wenn Kinder Blickkontakt vermeiden, Körperkontakt nicht zulassen, sich nicht beruhigen und trösten lassen, kann dies die Feinfühligkeit von Eltern überfordern. Sie sind ver-

zweifelt und enttäuscht und fühlen sich womöglich persönlich abgelehnt, wenn sie keine positive Resonanz, kein Lächeln bei ihrem Kind auslösen können. Sie zweifeln an ihren elterlichen Kompetenzen. Dies beeinträchtigt ihre Unbefangenheit und Freude im Zusammensein mit dem Kind. Sie handeln nicht mehr intuitiv und werden möglicherweise ungeduldig angesichts seiner stagnierenden Entwicklung. Sie wollen nichts falsch machen.

Dies kann zu Überfürsorge oder ständigen Förderbemühungen verleiten. Beides lässt dem Kind zu wenig Spielraum für Eigeninitiative und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Wenn die Interaktion im Zusammenspiel häufig misslingt, macht ein Kind seltener die Erfahrung von angemessenen Reaktionen auf seine Bindungs- und Erkundungsbedürfnisse. Dies kann eine unsichere Bindungsqualität verursachen. Dies schwächt sein Selbstvertrauen und motiviert nicht zu weiteren Unternehmungen. Es fehlt der Mut, sich neuen Erfahrungen zu stellen.

Erschwerende Sichtweisen und Einstellungen

Zu den Ablösung erschwerenden Bedingungen können auch Einstellungen und Sichtweisen aller Beteiligten gehören, also von Menschen mit geistiger Behinderung selbst und in ihrem Umfeld.

Erschwerende Sichtweisen und Einstellungen ... auf Seiten der Menschen mit Behinderung selbst

Häufiger als andere Heranwachsende zeigen sich bei Menschen mit geistiger Behinderung **Bindungsmuster**, die unsicher-vermeidend oder unsicher-ambivalent sind. Sie sind verknüpft mit entsprechenden ‚Arbeitsmodellen‘, also mit Vorstellungen davon, wie man sich – vor allem in so genannten bindungsauslösenden Situationen – verhalten soll, also in Trennungs- und Veränderungssituationen. Trennungssituationen sind dann besonders schwer zu verkraften, wenn sie ungewollt sind und fremdbestimmt erlebt werden. → vgl. Einstellungen bei den unsicheren Bindungsmustern!

In Ablöseproblemen spiegeln sich immer auch bisherige Trennungserfahrungen: Kindheit und Jugend vieler Menschen mit geistiger Behinderung ist durch häufige und belastende Krankenhausaufenthalte geprägt. So können wiederholte Trennungssituationen eine Verunsicherung der Bindungsstruktur und damit ihres Arbeitsmodells bewirken: die Kinder sind möglicherweise auffallend anhänglich, ängstlich oder abweisend. Viele Verhaltensauffälligkeiten lassen sich dadurch erklären. Bei manchen Menschen kann man den Eindruck gewinnen, sie suchten nach Bestätigungen für ihr ‚Arbeitsmodell‘: Sie suchen nach Bestätigung dafür, dass sie sich nicht auf

Bezugspersonen verlassen können und provozieren so lange, bis sie ausgegrenzt, abgelehnt werden.

Was die Einstellung zu den eigenen Wünschen und Fähigkeiten angeht, so zeigt sich bei vielen Heranwachsenden mit Behinderung eine Ambivalenz: Auf der einen Seite wünschen sie sich mehr Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Eigenständigkeit. Sie möchten leben ‚wie andere auch‘. Doch je mehr sie sich bewusst werden, dass sie von Unterstützung abhängig sind, die ihre Eltern ihnen bieten, desto mehr kommen ihnen Bedenken, diese Sicherheit zu verlieren. Veränderungen stellen sie ohnehin vor besondere Herausforderungen, und das Fällen von so gravierenden Entscheidungen ist für jeden Menschen schwierig.

Dass sich viele das eigenständige, äußerlich und innerlich von der Familie unabhängige Leben nicht zutrauen, hängt auch damit zusammen, dass sie dies nicht genug anbahnen und ausprobieren konnten. In unserer modernen Welt sind es vor allem Institutionen (von der Familie über die Gleichaltrigengruppe bis zu formellen Einrichtungen), deren Nutzung die Lebensgeschichte, die schrittweise Ablösung von der Familie strukturieren. Kindergarten, Schule, Ausbildungsstätten, Betrieb, Freizeitanbieter u.a.m. stellen eine Art vorgebahnten Weg dar, auf dem wir uns die Welt eröffnen. Junge Leute, die als geistig behindert gelten, verfügen über weniger Freiräume und Möglichkeiten zur Selbsterprobung. Sie spüren ihre fortbestehende hohe Abhängigkeit, was bei ihnen eine diffuse Unzufriedenheit und (nicht nur im Konfliktfall) vermehrte Verhaltensauffälligkeiten verursachen kann.

Sie können vor allem dann, wenn sie Sonderinstitutionen besuchen, die Ablösung nicht in vergleichbarer Form einüben und damit schrittweise bewältigen:

- Bereits im Kindergarten lernen Kinder üblicherweise, Wege alleine zu gehen, erste Freunde zu finden und mit ihnen etwas zu unternehmen. Kinder mit geistiger Behinderung werden meist gebracht und abgeholt, ihr Zuwachs an Eigenständigkeit ist hierbei geringer.
- Zur Schule gehen Kinder ohne Behinderungen in der Regel ohne Elternbegleitung, sie weiten ihren Freundeskreis sehr aus und haben erstes (Taschen-)Geld. Behinderte Kinder werden meist weiterhin transportiert, und auch die Freizeitkontakte sind stärker organisiert.
- Vor allem im Jugendalter sind Peergroups wichtig. Sie sind zentrale Unterstützungssysteme beim Unabhängigwerden vom Elternhaus. Kontakte ohne Elternkontrolle helfen bei der Ausbildung eigener Sichtweisen. Sie helfen, Dinge anders zu sehen als das Elternhaus, sie bieten Sicherheit, sodass man außerhalb des Elternhauses nicht auf sich alleine gestellt bleibt. Wir

wissen, dass Menschen mit geistiger Behinderung über weniger außerfamiliäre Kontakte verfügen. Sie haben weniger Freunde, und diese vor allem innerhalb von (Sonder-)Institutionen.

- Jugendliche mit geistiger Behinderung brauchen deshalb Unterstützung dabei, Kontakte zu knüpfen und zu halten, Beziehungen einzugehen. Dadurch sind sie allerdings auch hier stärker fremdbestimmt.
- Ähnliches gilt für Urlaub und Freizeit; auch dort können sie nur begrenzt Unabhängigkeit und eigene Interessen erproben.
- Die freie Wahl eines Arbeitsplatzes ermöglicht im Idealfall ein selbstbestimmtes Leben, eine eigene Wohnung und das Eingehen einer Partnerschaft. Menschen mit geistiger Behinderung finden Arbeitsmöglichkeiten vor allem in Werkstätten, und ihr Einkommen ermöglicht kein wirklich eigenständiges Leben. Der Auszug aus der Herkunftsfamilie erfolgt oft fremdbestimmt (durch Eltern, Fachleute, unter Behördenmitwirkung), und häufig sehr spät (Klauß 1995, 448).

Erschwerende Sichtweisen und Einstellungen ... auf Seiten der Eltern

Was erschwert den Ablöseprozess auf Seiten der Eltern? Auch hier gibt es Sichtweisen und Einstellungen, die dies hemmen können.

Die Existenz und Nutzung einer Kette von ‚beschützenden Institutionen‘ prägen oder bestätigen natürlich auch bei den Eltern die ohnehin nahe liegende Meinung, ihr Kind brauche lebenslang eine Situation, bei der auch sie als Mütter und Väter ihren Blick darauf haben müssen, wie gut es ihrem Kind geht. Bei den Eltern erhält der hohe Unterstützungsbedarf die Fürsorgebereitschaft und permanente Verantwortlichkeit. Eltern haben daher weniger Veranlassung, den sonst üblichen Wandel ihrer Beziehung zum Kind von einer schützenden- zu einer mehr partnerschaftlichen Rolle zu vollziehen. Junge Erwachsene mit Behinderung werden vielfach weiterhin als ‚Kinder‘ betrachtet und entsprechend behandelt. Eltern sind weniger gezwungen, sich selbst zu verändern, wie es in anderen Familien erforderlich ist.

Eltern lernen im Laufe des Zusammenlebens mit ihrem Kind zu akzeptieren, dass es von ihnen besonders abhängig ist (vgl. Hahn 1981). Dies erschwert das Loslassen, weil die Eltern **nie** sicher sein können, wie gut professionelle Begleiterinnen ihre Tochter, ihren Sohn betreuen werden. Behinderte Kinder sind zudem häufig zentraler *Lebensinhalt* der Eltern, die sich mit zunehmender Ablösung neu orientieren müssen – oder Sohn oder Tochter möglichst lange bei sich bzw. die Hauptverantwortlichkeit für diese zu behalten. Zudem müssen sie amtlich begründen

und sich rechtfertigen, wenn sie beispielsweise einen Umzug in ein Heim für ihr (erwachsenes) ‚Kind‘ anstreben, sodass die Ablösung eher als aktives *Weggeben* erlebt wird. Eltern müssen häufig eine Trennung aktiv betreiben. Selbst für die Ablösung eines Kindes aktiv werden zu müssen, muss ambivalente Gefühle auslösen und erfordert eine Neudefinition der eigenen Rolle und Abgabe von Verantwortung.

Oft findet man bei Eltern die Überzeugung, eine ‚lebenslange Elternschaft‘ sei erforderlich, das sei sozusagen ihre Pflicht und unabdingbar, weil ihr Kind sie lebenslang brauche. Hier finden zwar erkennbar Veränderungen statt, und Eltern postulieren zusehends für ihrer Kinder und auch für sich selbst einen ‚normalen‘ Lebenslauf, bei dem die Elternschaft auf das Kindes- und Heranwachsendenalter beschränkt ist. Doch es gibt auch in der Gesellschaft noch immer gegenteilige Meinungen. Ein Beispiel belegt das:

Im Jahr 2002 erhielt eine Mutter das Bundesverdienstkreuz: Sie habe ihren schwerstbehinderten Sohn selbstlos fünf Jahrzehnte rund um die Uhr gepflegt und ihm damit eine Heimunterbringung erspart, [... dabei] weder Kur noch Urlaub gemacht und es dem Sohn ermöglicht, in der häuslichen Geborgenheit leben und weitgehend am normalen Alltag teilnehmen zu können. Zudem habe sie der Solidargemeinschaft eine große Menge Geld gespart [...].¹

Die Ideen, die sich darin widerspiegeln, gibt es in unserer Gesellschaft, also bei manchen Behörden, PolitikerInnen, Nachbarn, Verwandten und manchen Eltern selbst – und sie sind wirksam:

- Ein Kind mit Behinderung braucht die Eltern. Es ist ihre Aufgabe. Sie kennen es wie niemand sonst. Eigentlich wäre es das Beste, wenn sie ihm lebenslang die Fürsorge, Liebe und Versorgung geben würden, die es braucht.
- Die Eltern selbst wollen und sollen andere, Verwandte, Freunde, und die Gemeinschaft bis hin zum Staat, nicht zu sehr mit ihren Problemen belasten. Das Solidarsystem ist ohnehin an die Grenze der Belastbarkeit gelangt. Private Fürsorge muss hier eintreten.

Die Zahl der Erwachsenen mit besonderen Beeinträchtigungen im Elternhaus ist ähnlich hoch wie die derer, die in Wohnstätten wohnen. Die Mutter, die den Bericht aus der Regionalpresse an die Lebenshilfezeitung weitergab, empört sich, dass die Nicht-Ablösung zum Ideal gemacht werden solle, und sie schreibt: „Den Ablösungsprozess von einem Kind, das nicht im üblichen Sinne erwachsen wird, als Eltern aktiv zu betreiben, ist noch schwerer. Und der endgültige Schritt, der Auszug, wird für mich als Mutter eines behinderten Jugendlichen bestimmt ganz

¹ Aus dem Stadt-Spiegel Tönisvorst, über Lebenshilfe Viersen/ Lebenshilfezeitung 1, 2004, S. 10

schwer sein ... Das, was wir und unser Kind ganz bestimmt nicht brauchen können, ist der öffentliche Stempel ‚Rabeneltern‘!“ (ebd.).

Eltern müssen sich für eine Ablösung entscheiden. Offenbar gibt es noch keine allgemeine Meinung dazu, wann bei einem Heranwachsenden mit Behinderung die Ablösung, die räumliche Trennung, der Auszug ‚normal‘ ist. Was sonst normal ist, nämlich dass Kinder ihre Eltern verlassen und anderswo wohnen, wird zur Problematik und zu etwas, wofür man sich rechtfertigen, wofür man argumentieren und womöglich kämpfen muss.

Und schließlich ist es zu Weilen schwierig, einen Ort zu finden, der tatsächlich geeignet erscheint, wo die Tochter, der Sohn mit geistiger Behinderung leben kann und mag – und wo sie/er ‚genommen‘ wird. Gleiches gilt, wenn Eltern – und Tochter oder Sohn selbst – eine inklusive Ablösung anstreben. Manche gründen selbst inklusive Wohngemeinschaften, um hier einen Weg zu bahnen – beispielsweise IGLU in Ludwigshafen.

IGLU

In IGLU (Inklusive Wohngemeinschaft Ludwigshafen) wohnt seit November 2012 die mehrfachbehinderte Melanie Spähn gemeinsam mit drei behinderten und sechs nicht behinderten jungen Menschen in einer inklusiven Wohngemeinschaft in Ludwigshafen. Das ist sozusagen eine inklusive Sondereinrichtung, organisiert vor allem von einer Mutter, die für ihre und mit ihrer Tochter gemeinschaftliches Wohnen ermöglichen wollte.

So bleibt bei Frau Spähn die Tochter auch nach dem Auszug ein Stück Lebensinhalt. Ansonsten müssen Eltern nach einem Auszug der erwachsenen Kinder Abschied von dem gemeinsamen Lebensabschnitt nehmen. Das Erleben der Leere ist bei Eltern von Kindern mit Behinderung meist stärker belastet, da diese zuvor das Leben mehr gefüllt haben – aber auch weil sie diese nicht in die Selbständigkeit entlassen können. Sie fühlen sich weiterhin sehr verantwortlich und müssen sich mit der Realität in der neuen Wohneinrichtung arrangieren. Unzufriedenheit mit den dortigen Bedingungen oder Zukunftsängste wegen dort auftauchender Probleme erschweren ihren eigenen Ablöseprozess.

In solchen Situationen wird aus Sorge und geringem Vertrauen das Bindungsverhalten auch der Eltern hoch aktiviert. Dies hat Folgen, die in der Praxis nicht gern gesehen sind: diese Eltern ‚klammern‘, verhalten sich ‚kontrollierend‘ und sind äußerst kritisch. Da ihre Gedanken ständig um die Lebenssituation des Kindes kreisen, fällt es ihnen schwer, sich ihrem eigenen Leben zuzuwenden.

Gelingensbedingungen: Was hilft bei der Ablösung?

Wenn Ablösung ein Prozess ist, dann sollte dieser dadurch unterstützt werden, dass die daran Beteiligten angeregt und begleitet werden, die dafür notwendigen Schritte zu gehen. Ablösung kann schrittweise eingeübt und erprobt werden – das gilt sowohl für die Heranwachsenden mit Behinderung als auch für ihre Eltern. Vermutlich auch für die pädagogischen Fachkräfte und andere, die in diesem Prozess Aufgaben übernehmen, die zuvor von den Eltern geleistet wurden.

Was hilft den Menschen mit Behinderung?

Zunächst ein schrittweises Einüben der Ablösung. Da Ablösung wesentlich einhergeht mit der Zugehörigkeit zu und Teilhabe an unterschiedlichen, Lebensalter adäquaten gesellschaftlichen Systemen, ist Inklusion in alle relevanten Systeme eine wichtige Bedingung dafür.

Konkret bedeutet das, Menschen mit Behinderung samt ihren Eltern zu ermutigen, einen (möglichst allgemeinen) **Kindergarten** zu besuchen, möglichst eigenständig zur **Schule** zu gehen, eine gute **Beschäftigungsmöglichkeit** zu finden, in der **Freizeit**, in der **Nachbarschaft**, in **Ver-einen**, **Kirchengemeinden** etc. Kontakte zu suchen, mit **Gleichaltrigen** etwas zu unternehmen, **Interessen** zu entwickeln und nachzugehen und dabei ‚auf eigene Beine‘ zu kommen. **Bezie-hungen** einzugehen, herauszufinden, wie und wo man **wohnen** möchte, mit wem zusammen – und welche Begleitung und Unterstützung man braucht und wo man diese bekommt.

Kurz gesagt: Es geht darum, dass Menschen mit geistiger Behinderung die üblichen Wege gehen und Schritte tun können, die zur Ablösung beitragen und zur individuellen Autonomie führen. Möglicherweise brauchen sie dabei Begleitung und Unterstützung, wie sie beispielsweise im Konzept der **Persönlichen Zukunftsplanung** vorgesehen ist. In einer **Zukunftskonferenz** können die Menschen ihre Wünsche entwickeln und artikulieren und die dafür erforderlichen Schritte planen – am besten unter Einbeziehung der Personen, die dafür hilfreich sein können. Dazu gehören Freunde und Verwandte (auch Eltern!) ebenso wie professionelle BegleiterInnen etc.

Hilfreich für eine gelungene Ablösung ist es außerdem, **positive Bindungserfahrungen** machen zu können, da diese – wie wir gesehen haben – eine wesentliche Voraussetzung dafür sind, dass Ablösung gelingt. Verlässlichkeit, Feinfühligkeit etc. als Bedingungen für eine sichere Bindung – das kann von professionellen BegleiterInnen vermittelt werden, zum Beispiel durch ...

Korrigierende Beziehungserfahrungen

- Sind Sie achtsam und respektvoll für das Distanz - oder Nähebedürfnis der Heranwachsenden.

- Respektieren Sie ihr Misstrauen – fordern Sie kein Vertrauen ein.
- Achten Sie bewusst darauf Beschämung, Kränkung und Selbstwertbedrohung zu minimieren – Glauben Sie an die „Macht der Freundlichkeit (Levine 2010).
- Reagieren Sie feinfühlig auf Signale und zeigen Sie Empathie sowie Geduld, denn auch hier wächst Gras nicht schneller, wenn man daran zieht.
- Zeigen Sie konstantes, verlässliches, transparentes, vorhersagbares und sich wiederholendes Verhalten. Knüpfen Sie an unterbrochene Gespräche / Handlungen wieder an.
- Lassen Sie erleben, dass heftige Gefühle okay sind und unterstützen Sie die Heranwachsenden ihre Gefühle zu regulieren.

Was hilft den Eltern? Ablösung heißt nicht Auflösung der Bindung

Die beschriebenen Schritte der Ablösung müssen die Eltern mitgehen – können. Tatsächlich sind sie in der Regel ohnehin diejenigen, die über die Zugehörigkeit zu sozialen Systemen entscheiden. Das in die KiTa oder in die Schule Schicken ist ein Stück Abnabelung, und manche Eltern artikulieren ihre Bedenken, ob sie ihre Kinder mit den Institutionen nicht überfordern, ob sie dort so verstanden werden, wie es nötig ist und die Unterstützung erhalten, den sie brauchen.

Eltern würden hier gerne sicher sein. Sie brauchen deshalb die Möglichkeit des Einblicks, ein großes Maß an Transparenz. Wir dürfen nicht nur mit Menschen mit Behinderung ‚kompetenzorientiert‘ umgehen und beim Umgang mit ihnen vor allem ihre Stärken sehen und wahrnehmen und wertschätzen. Wir sollten nicht nur vom ‚kompetenten Säugling‘ ausgehen, sondern auch von den kompetenten Eltern. Sie haben ihre Stärken, und geliebt werden sie in der Regel trotz aller ihrer Schwächen von ihren Kindern. Sie werden gebraucht als emotionaler Rückhalt, als Ort unbedingter Zugehörigkeit.

Für beide Seiten bedeutet die Loslösung eine Phase der Des- und Neuorientierung und bildet sowohl für das Kind, als auch für die Eltern eine Identitätskrise. Willi (1987) beschreibt die Entwicklung von Eltern und Kind als „aufeinander bezogene koevolutive Prozesse“ (ebd., 54). Ungelöste Ablösungsprozesse der Jugendlichen behindern die Neuorientierung der Eltern ebenso, wie die ungelöste Neuorientierung der Eltern die Ablösung der Kinder behindert (vgl. ebd.). Dies erleben Mitarbeiter dann im Alltag und definieren es als „Ablöseprobleme“.

Familien mit einem geistig behinderten Kind sind in dieser Phase besonders darauf angewiesen, „Signale“ des Ablösewunsches aus dem Verhalten zu erkennen. Fehlhaber (1987) berichtet zum Beispiel über auftretende „Verhaltensstörungen“, die mangelnde sprachliche Ausdrucksmöglich-

keiten kompensieren. Das Streben nach größerer Eigenständigkeit äußert sich dann oft in personen- und situationsbezogenen Verhaltensweisen (z.B. Rückzug, Verweigerung, Auflehnung und Aggression), welche in der Regel in Abhängigkeit zu den engsten Bezugspersonen stehen (vgl. ebd., 158).

Umbau der Eltern – Kind – Beziehung: Autonomie in Verbundenheit

Bei der Beschreibung von Ablöseproblemen wird in der Praxis häufig die enge Bindung zu den Eltern als zentrales Problem betrachtet, das nur gelöst werden könne, indem der Kontakt eingeschränkt wird. Das Bindungsbedürfnis hat jedoch lebenslang eine elementare Bedeutung für den Menschen. Bindungen sind eine wichtige Voraussetzung für seelisches Gleichgewicht und Wohlbefinden. Es ist daher nicht sinnvoll, Bindungsverhalten zu ignorieren, abzuwerten oder Bindungen zwangsweise lösen zu wollen. Es gilt viel mehr, sie in der Ausgestaltung den sich verändernden Anforderungen im Lebenszyklus anzupassen:

- Im Jugendalter der Kinder steht die Familie vor der Aufgabe eines Umbaus der Eltern - Kind - Beziehung: Eltern müssen ihren heranwachsenden Kindern gerade in dieser sensiblen Entwicklungsphase weiterhin „feinfühlig“ Halt bieten und deren ausgeprägte Autonomiebedürfnisse (sprich deren Ablösetendenzen) altersangemessen ermöglichen: schrittweise Freiräume zulassen, eine Portion Risikobereitschaft zeigen und eigene Ängste zurückstellen.
- Ziel dieses Prozesses ist jedoch keineswegs die „Auflösung“ der Bindung sondern lediglich eine zunehmende Distanz und die Ermöglichung von Autonomie in Verbundenheit (vgl. Flammer/Alsaker 2002). Dies erfordert große Flexibilität der Eltern im Umgang mit ihren heranwachsenden Kindern. Erfahrungsgemäß erweist sich dies als umso schwieriger, je mehr die Eltern bisher in der Sorge für die Kinder ihren Lebensinhalt gefunden haben.

Bindungsangebote – auch für Eltern

Da die Bindungsqualität eine entscheidende Voraussetzung für eine gelungene Ablösung darstellt, müssen wir diese bei unserer pädagogischen Arbeit in den Fokus nehmen: Was können wir dazu beitragen, damit möglichst gute Bindungsbedingungen zwischen Eltern und Töchtern/Söhnen günstige Voraussetzungen für gelungene Ablösung schaffen?

Häufige Kontaktmöglichkeiten (wichtigster Faktor für die Eltern)

Flexible Besuchsregelungen, die den Bedürfnissen der jeweiligen Familie angepasst werden, können Bindung erhalten (z.B. auch per Telefon – quasi als verlängerte „Nabelschnur“ zu den

Eltern). Es geht den Eltern um die Aufrechterhaltung ihrer Beziehung zum Kind, wenn auch in veränderter Form. Sie möchten weiterhin eine Bedeutung für ihr Kind haben und nicht aus seinem Leben gedrängt werden. Auch Angebote zur Unterstützung der Kontakte unter Eltern haben sich bewährt, für Austausch und gegenseitige Rückenstärkung, gerade in der Anfangsphase.

Bindungsbedürfnisse erkennen und beantworten

Bindungsbedürfnisse und Anzeichen von Trennungsprotest von Bewohner/-innen und Eltern sollten als solche respektiert und entsprechend „feinfühlig“ beantwortet werden. Auch Eltern brauchen eine „Bezugsperson“, von der sie sich verstanden fühlen und der sie vertrauen. Eltern benötigen außerdem die Gewissheit, dass ihre Tochter oder ihr Sohn Bezugsbetreuer/-innen hat, die ihr Kind mögen und es mit seinen Eigenarten akzeptieren.

Betreuungsqualität

Diese beinhaltet den kompetenten Umgang mit den Bedürfnissen und Ausdrucksformen der Bewohner/-innen ebenso wie funktionierende Betreuungsabläufe in Pflege und Organisation, d.h.: Fachkompetenz, Informationsfluss und gute Zusammenarbeit unter den Mitarbeiter/-innen. Auch das bietet Bewohner/-innen wie Eltern Sicherheit im Ablöseprozess.

Kooperation mit den Eltern

Eltern möchten mit ihren Erfahrungen und Kompetenzen einbezogen werden, z.B. in Krisensituationen, denn sie sind im Laufe der Jahre zu Experten für ihr Kind geworden. Es ist Aufgabe der Mitarbeiter/-innen, mit den Eltern kooperativ und professionell umzugehen. Gesprächsführung und Konfliktbewältigung in der Zusammenarbeit mit Eltern sollte daher Bestandteil von Aus- und Weiterbildung sein.

Transparenz über den Gruppenalltag

Eltern möchten Informationen über die Situation in der Wohngruppe, über Verhalten und Entwicklung ihres Kindes. Sie kennen seine „Ecken und Kanten“ und wollen daher keine geschönten Berichte, sondern möchten wissen, wie die Betreuer/-innen damit umgehen und zu Recht kommen. Außerdem sind sie interessiert daran, was ihrem Kind das Zusammenleben mit den anderen bietet. Welche Vorteile hat es in der Gruppe? Was wird mit ihm unternommen? (Informelle) Elterngespräche und nicht zu seltene Elternabende können viel zu Transparenz und Vertrauensbildung beitragen.

„Das Wichtigste ist, dass er sich wohl fühlt“

Mit dieser Unterstützung kann das Vertrauen der Eltern gegenüber der Wohneinrichtung und den Betreuer/-innen allmählich wachsen. Sie gewöhnen sich – ebenso wie ihre Töchter und Söhne – an die dortigen Bedingungen und akzeptieren sie, auch wenn sie ihren ursprünglichen Erwartungen nicht ganz entsprechen. Eltern lernen zwischen den eigenen Vorstellungen und den Bedürfnissen ihrer Töchter und Söhne zu unterscheiden. Wenn sie den Eindruck haben, dass ihr Kind sich wohlfühlt und von der neuen Wohnsituation profitiert, können sie auch Abstriche machen und sich längerfristig ohne Schuldgefühle ihrer eigenen Lebensperspektive zuwenden und ihr Leben neu organisieren.

So kann sich unter günstigen Bedingungen aus der engen Eltern - Kind - Bindung im Laufe des Ablöseprozesses eine Autonomie in Verbundenheit entwickeln.

Wenn aber Eltern ganz froh sind ...

Nun darf und sollte man natürlich Eltern nicht idealisieren. Es gibt auch ungewollte und ungeliebte Kinder – das hat erst mal nichts mit der Behinderung zu tun. Die Erfahrung, das Gefühl, abgelehnt zu werden, ist aber für Heranwachsende mit geistiger Behinderung vermutlich noch schwieriger zu handeln als für andere. Sie sind auf diese Beziehungen noch mehr angewiesen als andere, weil – wie wir wissen – private Kontakte, Freundschaften und Beziehungen, bei ihnen deutlich seltener sind.

Eine Wohneinrichtung der Eingliederungshilfe hat auf Grund der Erfahrung, dass Jugendliche mit Lern- oder geistiger Behinderung aus sozial problematischen Verhältnissen besonders unter dem unregelmäßigen und unzuverlässigen Kontakt zu ihren Angehörigen litten. Oft hörten sie, das Auto sei „kaputt gegangen“ und nicht eingelöste Versprechungen – und reagierten mit Enttäuschung und Wut, zeigten Aggressionen gegen PädagogInnen und Mitbewohner – und in Konflikt- und Krisensituationen Weglauftendenzen. Sie interpretierten ihre Heimunterbringung bisweilen als Abschiebung, entwickelten ihre Aversionen aber gegen die Einrichtung und ihre Begleiter, bisweilen gepaart mit einer Idealisierung ihrer Eltern. Diese Einrichtung machte solchen Jugendlichen ein pädagogisch-psychotherapeutisches Angebot.

Ein Beispiel

Mehrere Mädchen und Jungen erhielten ein Gruppenangebot. Von einem Psychotherapeuten erhielten sie Unterstützung bei der emotionalen Auseinandersetzung mit ihrer Lebenssituation und lernten realistische Erwartungen im Hinblick auf ihre Herkunftsfamilien zu entwickeln. Sie

konnten auch als Gruppe in einem Bus- und Bahnfahrtraining lernen selbständig mit öffentlichen Verkehrsmitteln nach Hause zu fahren. Es begann mit begleiteten Heimfahrten, bei der aber auch weitere Ziele eingestreut wurden, und endete mit einer Prüfung – als Grundlage für die Erlaubnis, selbständig nach Hause und wieder zurück zu fahren. Die Jugendlichen

- ... gewannen so Handlungskompetenz und verringerten ihre Abhängigkeit in Bezug auf ihren Wunsch nach Familienkontakt
- ... konnten eine realistische Vorstellung entwickeln, inwieweit sie zu Hause willkommen waren und somit realistischere Einstellungen gegenüber ihrer Familie.
- ... hatten ‚unterwegs‘ Gesprächsmöglichkeiten über das, was sie von ihren Eltern erwarteten und wie sie die Besuche erlebten. Sie konnten die Heimunterbringung und traumatische Erlebnisse wie elterliche Gewalt thematisieren und sie benannten die familiären Probleme erstaunlich realistisch und verglichen diese mit den Lebensbedingungen im Heim. Auch ihre Behinderung und ihre Zukunftsperspektiven kamen zur Sprache.

Etliche Jugendliche stabilisierten Ihr Verhalten im Heimalltag. Leider hat jedoch kein Kostenträger eingesehen, dass das eine wirksame und zu finanzierende Maßnahme ist ...

Die Kooperation gestalten

Es sollte um eine Art Arbeitsteilung gehen. Das ist nicht einfach. Als Betreuerin im Heim kann man leicht auf den Gedanken kommen, die Arbeit wäre leichter, wenn „diese Eltern“ nicht da wären. Sie haben Sonderwünsche, verwöhnen oder verwirren ihre Kinder – oder tauchen gar nicht auf, so dass man ständig nach ihnen gefragt wird. Bekommt einer in der Gruppe Besuch, spielen andere verrückt, sollte man da nicht dem ersten auch die Besuche beschneiden? Doch das Beispiel zeigt nur, dass PädagogInnen Heim einem Menschen nicht alles geben können, was er braucht – zum Beispiel diese besondere Art von Bevorzugung, von Wertschätzung als einzelnes Individuum. Andererseits braucht er aber auch die Betreuung, die PädagogInnen in mancher Hinsicht besser als die Eltern leisten können. Betreuer können leichter konsequent sein, soziales Verhalten einfordern und Menschen als Erwachsene ansprechen. Beide Seiten werden gebraucht, beide sollen und können das einbringen, was ihre Stärke ist, das ist die Kunst der Kooperation. Daneben sind Transparenz und Offenheit wichtig. Das Heim sollte auf skeptische Eltern nicht gekränkt reagieren, denn sie zeigen nur, dass eine Familie etwas Besonderes ist, was eine Institution so nie wird bieten können. Vertrauen ist nicht selbstverständlich, sondern bedarf der Investition. Eltern brauchen Information, um Sicherheit gewinnen zu können. Vor allem aber sollte man

sich darüber einigen, wer wofür zuständig ist. Beide, Heim und Eltern sollten ihre Stärken einbringen. Die Stärke der Familie liegt darin, dass sie eine Zugehörigkeit, eine emotionale Beziehung bieten kann. Kein Betreuer kann versprechen, lebenslang da zu sein. Bei den Eltern ist jedes Kind lebenslang einzigartig. Das Heim ist wichtig, weil es den Bewohnern auch vermittelt, dass Rücksichtnahme auf andere Menschen und auf Regeln wichtig ist. Es kann eine neue Lebensphase eröffnen, in der man selbständiger lebt und wo andere Anforderungen und Möglichkeiten anstehen, etwa Haushaltsaufgaben übernehmen, Freundschaften eingehen, Zeiten einhalten etc. Wo manches erlaubt ist, was zu Hause nicht ging und manches verlangt wird, was man zu Hause nicht musste.

In zwei Welten leben

Aber ist es nicht ein Problem, wenn ein Mensch in zwei Welten lebt? Wenn die Eltern so anders mit ihm umgehen als die Betreuer im Heim? Ich bin etwas skeptisch, wenn man dieses Ziel so unhinterfragt für generell richtig hält. Goffman (1973) hat in den 70er Jahren den Begriff der sog. *Totalen Institution* geprägt. In ihr herrscht keine Freiheit, es gelten überall gleiche Regeln. Es gibt kein Schlupfloch, keine Chance, mal wenigstens ein paar Stunden ein anderer Mensch zu sein. Für Bewohner ergibt sich eine große Chance, wenn Eltern und Heim sich auch hier über eine Arbeitsteilung einigen. Es ist nicht gut, wenn Eltern meinen, im Heim müsse alles so sein wie bei ihnen – und es ist nicht gut, wenn Betreuer im Heim meinen, Eltern müssten alles so machen wie sie. Im Gegenteil. Wenn klar ist, was zu Hause gilt und was im Heim gilt, kann das das Leben bereichern.

Kommen wir zurück zu Hermann Wahls Geschichte: Sein Problem war es, dass er nur in einer Welt leben durfte, darauf begrenzt blieb. Das verunmöglichte ihm die Entwicklung seiner Persönlichkeit. Ablösung vom Elternhaus bedeutet – auch für Menschen mit geistiger Behinderung – nicht, dass sie die Bindung zu Eltern und Verwandten aufgeben. Im Gegenteil: Sie muss erhalten bleiben, aber im Sinne einer bereichernden anderen Welt. Dort muss man hingehen können, sich emotional angenommen und verstanden fühlen können, bedingungslos akzeptiert sein – und zu den Menschen muss es ein Band der Verbundenheit geben, das auch dann wirksam ist, wenn man in die anderen Welten zurückkehrt, in der man sein Leben nun hauptsächlich verbringt. In einer eigenen Wohnwelt, in einer eigenen Arbeitswelt, in einer Freizeitwelt. Wo durchaus andere Regeln gelten, wo man vielleicht freier ist, unabhängiger, wo einem andere Menschen und Dinge wichtig sind.

Fazit

Es liegt im Interesse der behinderten Menschen selbst wie ihrer Eltern, dass eine Trennung vom Elternhaus rechtzeitig in Angriff genommen wird. Es gibt Probleme, die dies erschweren und die von den Beteiligten bewältigt werden müssen. Dazu gehört, dass die Menschen mit geistiger Behinderung genügend Chancen brauchen, die Schritte zu gehen, die für eine erfolgreiche Ablösung und Autonomiebildung erforderlich sind. Zugang und Zugehörigkeit zu sozialen Systemen und zu anderen Menschen braucht es dabei, und bei Bedarf Anregungen und Hilfen.

Unterstützung benötigen aber auch die – abgebenden – Eltern. Es ist nicht hilfreich, die Ablösung als Konkurrent um das Vertrauen und die Zuneigung der Menschen mit Behinderung zu organisieren, nach dem Motto: Je mehr ein Mensch mit Behinderung zeigt, dass ihm die Bindung an die Familie (noch) wichtig ist, desto mehr und länger muss man diese Beziehung unterbinden. Weil gelungene Bindung die Grundlage für Ablösung darstellt, muss diese gefördert werden. Auch Eltern brauchen vertrauensbildende ‚Bindungsangebote‘ seitens der pädagogischen Fachleute und Institutionen. Die Kooperation mit ihnen muss den Menschen mit Behinderungen vermitteln, dass auch sie mit ihren Bindungsbedürfnissen nicht noch irritiert und womöglich in Loyalitätskonflikte geraten dürfen. Sie müssen auch die Erfahrung machen, dass ihre Ablösungsbedürfnisse ernst genommen werden. Dass ihre Unsicherheiten, ob sie sich denn ein auf den eigenen Beinen stehen zutrauen können, wahrgenommen werden und ihnen mit Ermutigung begegnet wird.

Mit Eltern und Menschen mit Behinderungen – und Profis – gemeinsam sollte darüber gesprochen werden, wann welche Schritte in die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit anstehen. Was ‚normal‘ ist und woran auch Menschen mit geistiger Behinderung deshalb teilhaben sollten. Unterstützungsangebote wie Zukunftskonferenzen helfen dabei.

Mit ihnen gemeinsam geht es um einen ‚Umbau‘ der Beziehung. Eltern hören nicht auf Eltern zu sein. Das gilt erst recht, wenn die Tochter/der Sohn auf Begleitung und Unterstützung angewiesen ist. Menschen mit geistiger Behinderung brauchen – wie jeder Mensch – Kontakt zu privaten Bezugspersonen. Das ist bei Menschen mit Behinderungen sehr eingeschränkt. Die Angehörigen spielen hierbei eine zentrale Rolle. Für die Eltern und PädagogInnen entsteht die Notwendigkeit, ihr Verhältnis zueinander zu regeln und dazu beizutragen, dass den Menschen mit geistiger Behinderung das Leben in vielen Welten gelingt.

Literatur

- Havighurst, R.J. (1953). Human development and education. New York: Longmans & Green.

Fallbeispiel Irblich 2016

Indirekte Botschaften der Eltern

Wenn erwachsene Kinder ausziehen wollen, senden manche Eltern im Vorfeld indirekte Botschaften an sie aus, wie z.B.: „Verlass mich nicht, ich brauche Dich“, oder: „Ich komme schon damit zurecht, wenn Du ausziehst“. Je nach Botschaft können Kinder sich relativ frei und leicht lösen – oder nur schwer und mit Schuldgefühlen. Indirekte Botschaften von Eltern haben generell eine formende Kraft auf das Leben ihres Kindes. Es bleibt für ihre Erwartungen anfällig, solange es sich von ihnen abhängig fühlt und je weniger alternative Identifikationsmöglichkeiten es zur Verfügung hat (vgl. Stierlin 1980 u.a.). Dieser Aspekt gilt für Menschen mit geistiger Behinderung in besonderem Maße. Ablösungsfördernde Botschaften von Eltern vermitteln dem Kind Sicherheit und Zutrauen. Dazu gehört auch, den Auszug als etwas Normales und Notwendiges anzusehen.

Anhang

Einflussfaktoren der aufnehmenden Wohneinrichtung im Ablöseprozess

All diese bisher erwähnten Aspekte familiärer Voraussetzungen sind von Seiten der aufnehmenden Wohneinrichtung als gegebene Bedingungen hinzunehmen, die im Umgang mit den Bewohner/-innen und ihren Eltern adäquat berücksichtigt werden müssen.

Die Bedingungen der Wohneinrichtung sind jedoch von professioneller Seite zu beeinflussen und sollten den Ablöseprozess möglichst positiv unterstützen, denn: über die Qualität der außerfamiliären Betreuung lassen sich Trauer und Trennungsprotest auffangen und reduzieren (s.o):

Doch zunächst: wie ist es Jacob inzwischen ergangen? Im weiteren Verlauf musste festgestellt werden, dass die Bedingungen seiner Wohngruppe nicht ausreichend waren, um ihm den Halt zu bieten, den er benötigt hätte, um die Ablösung bewältigen zu können. Aus Sicht der Mutter fehlte ihm vor allem eine Bindungsperson und es gab gravierende Mängel in der Betreuung (Fachkräftemangel, schlechte Zusammenarbeit, hohe Mitarbeiterfluktuation durch Krankenstand und Schichtwechsel, zu wenig Rücksichtnahme auf Jacob's Bedürfnisse, Überforderung statt Zuwendung etc.). Sie fragte sich: „An wen sollte er sich anschließen?“

Mit etwas Abstand kann man auch sagen, es waren durchschnittliche Bedingungen einer neuen Wohneinrichtung, die sich erstmals dem Personenkreis von Menschen mit schwerer geistiger

Behinderung geöffnet hat. Es gab Anfangsschwierigkeiten, wie sie überall auftreten könnten. Tatsächlich gab es einige Mängel und im weiteren Verlauf krisenhafte Entwicklungen, aber natürlich auch viele Bemühungen von Leitung und Mitarbeiter/-innen, die Situation in den Griff zu bekommen. Bei 10 der Bewohner/-innen und ihren Eltern ist der Ablöseprozess auch unter diesen Bedingungen gelungen. Für Jacob und eine andere Familie spitzten sich die Probleme jedoch so zu, dass die Eltern entschieden, ihren Sohn nach etwa drei Jahren zurück ins Elternhaus zu nehmen.

Im Vergleich mit den übrigen Familien war bei diesen beiden nicht gelungenen Ablöseprozessen als Gemeinsamkeit festzustellen, dass die Eltern den Eindruck hatten, dass ihr Sohn von den Betreuer/-innen nicht akzeptiert wurde und er sich in der Wohngruppe nicht wohl fühlte.

Aus negativen Beispielen kann man am besten lernen, heißt es, daher habe ich dieses Beispiel ausgewählt. Es ist hier nicht möglich, alle Facetten der Problematik darzustellen, daher - grob vereinfacht - zur Veranschaulichung folgender Negativ-Kreislauf, der zur Rückkehr ins Elternhaus führte:

xxx

Grafik: Negativ-Spirale Jacob (Anlage)

Fazit dieses Beispiels

Gerade wenn eine besondere biographische Vorbelastung mit Bindungsproblematik zu erkennen ist, sollte hier der Schwerpunkt der professionellen Arbeit liegen, d.h.:

- Verhaltensauffälligkeiten als Trennungsprotest richtig interpretieren
- auf Bindungsbedürfnisse von Bewohner/-innen und Eltern eingehen
- intensive und feinfühliges Zuwendung durch Bezugspersonen bieten
- regelmäßige Kontakte zu den Eltern ermöglichen statt sie zu unterbinden

Unter solchen Bedingungen – auf einer sicheren Basis - kann die Trennung allmählich überwunden werden und ein Bewohner oder eine Bewohnerin sich der neuen Lebenssituation öffnen.

Zusammenfassung ablösungsunterstützender Faktoren

Als dominierende Gemeinsamkeiten der gelungenen Ablöseprozesse meiner Untersuchung lassen sich auf Seiten der aufnehmenden Wohn Einrichtung folgende unterstützende Aspekte zusammenfassen, die selbstverständlich klingen, es aber in der Praxis nicht immer sind:

Besondere Bedingungen bei Menschen mit geistiger Behinderung und ihren Familien

Betrachtet man den Lebensweg von Menschen mit geistiger Behinderung, so entwickeln auch sie sich vom Kind zum Jugendlichen und zum Erwachsenen. Irgendwann findet auch bei ihnen eine Trennung von den Eltern statt, spätestens wenn diese älter werden und die Aufgabe, für ihre Töchter und Söhne zu sorgen, nicht mehr übernehmen können. Es gibt aber einige Gründe dafür, dass dieser Prozess, in dem Eltern und Kinder nach der Zeit der Kindheit und Jugend überwiegend ihre eigenen Wege finden und gehen, bei Familien mit geistig behinderten Angehörigen erschwert ist und an alle Beteiligten besondere Herausforderungen stellt, die diese zu bewältigen haben. Woher kommen Probleme der Ablösung und der Kooperation zwischen Eltern und Heim, wie ließe sich diese Situation verbessern?

Ursachen einer erschwerten Beziehung zu dem Kind mit geistiger Behinderung lassen sich früh finden. NUßBECK beschreibt die Situation von Eltern nach der Geburt eines Kindes mit Behinderung. Sie müssten „sich meist von der Vorstellung des Lebens mit einem ´normalen Kind´ verabschieden“ (NUßBECK 2006, 159) und Schuld, Ohnmacht oder Trauer verarbeiten. Möglicherweise sind Eltern aufgrund der Behinderung weniger in der Lage, feinfühlig und sensibel auf ihr Kind und dessen Verhaltensweisen einzugehen. Dadurch kann die Kommunikation zwischen Eltern und Kind und damit zusammenhängend die Art der eingegangenen Bindung erschwert oder gestört sein.

Nach PAPOUSEK et al (2004) kann eine negative Gegenseitigkeit auftreten, bei der die Eltern überregulierend, überfordernd sowie zudringlich agieren, wobei das Kind überreizt und passiv erscheint. Ein Teufelskreis entsteht, indem die Eltern immer mehr Bemühungen gegenüber dem Kind zeigen und dieses kaum mehr Möglichkeiten zur eigenen Entwicklung von Kommunikationsversuchen erhält. So kann eine Bindung zwischen den Bezugspersonen und dem Kind entstehen, die durch zu viel Fürsorge und Überbehütung gekennzeichnet ist und, „da wenig Spielraum zur Entwicklung von Autonomie und wenig Möglichkeit der Abgrenzung besteht“ (GUSKI 1980, 139), dem Kind kaum Freiraum für eigene Erfahrungen und damit dem Umgang mit Erfolgen sowie Misserfolgen gegeben wird. In einer Studie von NIEDERHOFER wurden Mütter von Kindern mit und ohne geistige Behinderung mithilfe eines Fragebogens bezüglich deren Mutter-Kind-Bindung untersucht. Es konnte herausgefunden werden, „dass geistig behinderte

Kinder signifikant seltener sicher gebunden“ (NIEDERHOFER 2001, 166) waren, als die Kontrollgruppe der nicht geistig behinderten Kinder. Begründet wurde dies mit Schwierigkeiten und Problemen, die sich aus der vorliegenden Behinderung ergaben. (Fath 2013, 15)

Laut THEO KLAUß (1988) ist ein Auszug aus dem Elternhaus von jungen Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung zu dem veröffentlichten Zeitpunkt des Artikels noch kein normaler Prozess. Doch auch noch im Jahre 2001, 13 Jahre später, schätzte die Bundesvereinigung Lebenshilfe, dass von 420.000 in Deutschland lebenden Menschen mit geistiger Behinderung im Erwachsenenalter noch 140.000 Personen im Elternhaus beziehungsweise bei Familienmitgliedern leben (vgl. Berliner Memorandum 2002). Ein in der Zeitschrift Lebenshilfe Salzburg veröffentlichter Artikel über die Ablösung vom Elternhaus hält fest, dass das Durchschnittsalter von Personen, die vom Elternhaus in eine Einrichtung der Lebenshilfe gezogen sind, im Jahr 2004 bei etwa 39 Jahren lag (vgl. BIBER 2005, 17). Im Vergleich zu Personen ohne geistige Behinderung ist dies erheblich später (vgl. Kapitel 2.2.1.) und nicht mehr altersgerecht. Die Anpassung an neue Bedingungen und neue Personen gestaltet sich in den späteren Lebensjahren wahrscheinlich schwieriger, als in jüngeren.

„Nach dem zweiten Lebensjahr setzt einerseits die Ablösung von den Hauptbezugspersonen ein, und andererseits beginnt das Kind, sich anderen Bezugspersonen und allmählich auch anderen Kindern zuzuwenden“ (PAPOUSEK et al 2004, 24). Im Jugendalter beschleunigt sich die eigenständige Entwicklung, und Vorstellungen, „die sie in der Kindheit unbedacht von ihren Eltern übernommen haben“ (GRAB 2003, 55) entwickeln sich möglicherweise in andere Richtungen und zeigen sich in vermehrten Konflikten, Streitigkeiten und Meinungsverschiedenheiten, wodurch eine allmähliche gedankliche Ablösung von den Eltern erkennbar wird. Dennoch steht die Abhängigkeit des Kindes von den Eltern und deren Kontrolle im Vordergrund.

Laut EKERT&EKERT (2010) kann davon ausgegangen werden, dass eine Ablösung von den Eltern erfolgreicher und positiver verläuft, wenn dem Kind im Voraus Aktivitäten ohne Eltern zugestanden und erlebt werden. Auf diese Weise wird den Kindern ermöglicht, auch ohne direkte Kontrolle Situationen zu erleben, in denen sie ihre Stärken und Schwächen selbständig erfahren können. So wird beschrieben, dass sich „Kinder [...] leichter [lösen], wenn schon immer in der Familie genug Möglichkeit zur Entwicklung von Identität und Autonomie für jeden einzelnen bestand“ (EKERT&EKERT 2010, 74). Wird das Kind allmählich erwachsen, wird aus einer Beziehung zwischen einem Aufschauenden und einem Abschauenden eine Beziehung auf einer

Ebene zwischen zwei erwachsenen Menschen, die unterschiedliche Persönlichkeiten zeigen und Verantwortung für ihr Verhalten übernehmen müssen, können und auch wollen. PAPASTEFA-NOU (1997, 32) beschreibt dabei eine Ablösung im Sinne einer „Beziehungsumgestaltung“ zwischen den Beteiligten, die freiwillig einen Kontakt anstreben und unabhängig voneinander leben. Eltern und Kinder begegnen sich nun als gleichberechtigte erwachsene Menschen, die sich gegenseitig Rat geben und aus eigenen Erfahrungen sprechen können. Diese Veränderung der Rolle zu begreifen, fällt sowohl Eltern als auch Kindern oftmals schwer. Die Diplom-Psychologin UTE FISCHER (2009, 56) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Autonomie in Verbundenheit“, bei der „bei fortdauernder emotionaler Verbundenheit zwischen Eltern und ihren erwachsenen Töchtern und Söhnen eine relativ autonome Lebensführung von beiden Seiten akzeptiert und subjektiv als zufrieden stellend empfunden wird“. Eine Definition der Brockhaus Enzyklopädie wird hinzugezogen, die besagt, dass Autonomie „die Selbstbestimmung des freien Willens [meint], deren der Mensch als vernünftiges Wesen fähig ist“ (Brockhaus 2006, 25). Damit einher geht somit die Fähigkeit, sowohl aus eigenem Antrieb heraus selbstbezogen zu agieren, als auch die Interessen und Vorstellung von anderen während einer Handlung zu berücksichtigen.

Die Ablösungsphase in der Jugend ist dabei nicht nur eine Entwicklungsphase für den erwachsenwerdenden jungen Menschen, sondern fällt zusammen mit einer komplementären Entwicklungsphase der Eltern.

Heranwachsenden mit Behinderung?

CLAUS FEHLHABER (1987, 160) schreibt zu dieser Thematik, dass vergleichbar zu Jugendlichen ohne geistige Behinderung der Übergang von der Schule zur Arbeitswelt auch für Menschen mit geistiger Behinderung als ein geeigneter Zeitpunkt erscheint, um das Elternhaus zu verlassen bzw. einen Auszug zu veranlassen. Zum einen wird dieser Lebensabschnitt als günstig empfunden, weil junge Erwachsene ohne geistige Behinderung meist ebenso zu dieser Zeit aufgrund von Studien- oder Arbeitsplatzort ein eigenständiges Wohnen in Erwägung ziehen. Zum anderen könnte die generell veränderte Situation mit einem Auszug gut verknüpft werden. Die Autorin konnte allerdings, auf Gesprächsaussagen verschiedener Sonderschullehrer der Berufsschulstufe stützend, herausgefunden, dass viele junge Erwachsene mit einer geistigen Behinderung und darin involviert auch ihre Eltern nach Abschluss der Schulzeit stark mit den neuen An-

forderungen beschäftigt sind, die das Berufsleben mit sich bringt. Ist die Idee für einen Auszug entstanden – ob selbständig oder mithilfe Anderer – sind Eltern wichtige Partner, um bei diesem Prozess aktiv teilzunehmen und den jungen Erwachsenen zu begleiten.

Weiterhin benötigen die jungen Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung eine intensive Unterstützung beispielsweise bei der Auswahl einer geeigneten Wohnmöglichkeit. Gemeinsam mit den Eltern können über verschiedene Wohnkonzepte gesprochen, Informationen eingeholt und individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden, woraufhin ausgewählte Wohneinrichtungen besichtigt und gegebenenfalls durch einen kurzzeitigen Aufenthalt erprobt werden können. Aufgabe der Eltern wird dann sein, den Mitarbeitern der Einrichtung Informationen über den zu Betreuenden zu vermitteln und dessen „Bedürfnisse, Interessen und Abneigungen“ (SEIFERT 2004, 319) mitzuteilen, sollte es demjenigen selbst nicht möglich sein.

Eltern und Angehörigen?

ANDREAS ECKERT (2007, 62) sieht in der „kontinuierliche[n] Begleitung der Eltern“ einen wichtigen Auftrag der Pädagogik, fachliche Beratung anzubieten und themenrelevante Informationen an Betroffene weiterzugeben, beispielsweise indem Kontakte zu anderen Eltern angeboten und hergestellt werden, die sich in einer vergleichbaren Situation befinden oder eine solche bereits bewältigt haben. Die gemeinsame Betroffenheit kann in schwierigen Situationen helfen, sich zu orientieren, nach vorne zu schauen und eine stabilisierende Funktion erfüllen sowie Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch eröffnen. Weiterhin erscheint es für Eltern auch wichtig, die Möglichkeit zu fachlich begleiteten Gesprächen angeboten zu bekommen, um professionelle Unterstützung bei Problemen und deren möglichen Lösung zu erhalten oder auch mit Personen zu sprechen, die nicht direkt in die Situation involviert sind und somit eine objektive Sicht auf Zusammenhänge geben können.

MONIKA SEIFERT (2004, 320) betont ebenso die Relevanz der fachlichen Begleitung der Eltern vor, während oder nach einem Auszug des Kindes mit geistiger Behinderung, indem Professionelle „als Impulsgeber [...], Informationsgeber und Berater, als Vermittler von Kontakten oder Initiator von Elterngruppen“ dienen sollen. Den Eltern wird somit ermöglicht, sich auszutauschen und Sorgen, möglicherweise auch Ängste, über den Auszug des Kindes mit geistiger Behinderung zu thematisieren, wodurch der neuen Situation offener und positiver gegenüber gestanden werden kann. ETTA WILKEN (1999, 124) bietet speziell für Eltern und deren Kinder

mit Down-Syndrom Seminare an, in denen Themen besprochen werden, die die betroffenen Personen aktuell beschäftigen. Es werden beispielsweise „Fragen zum Wohnen“ gemeinsam im Austausch mit den Eltern sowie deren Kindern besprochen und gegebenenfalls Hilfestellungen bei Problemen aufgezeigt.

Das Verhältnis zwischen Eltern und PädagogInnen – nach dem Auszug

Eigentlich könnte man denken, für Eltern sei nun alles ‚erledigt‘, wenn denn ein geeigneter Heimplatz gefunden oder eine ‚normalere‘ Wohnform erreicht ist. Weshalb befassen wir uns dann trotzdem noch mit der Frage, wie sie ihr Verhältnis zu PädagogInnen und anderen Begleitenden ihrer Söhne und Töchter gestalten können und sollen?

Eltern sind unsicher, ‚wie es dem ‚Kind‘ gehen wird‘

Eltern wissen, dass ihre Tochter/ihr Sohn lebenslang Hilfe und Verständnis braucht – und dass sie sich nicht sicher sein können, ob professionelle HelferInnen das wirklich geben können - und werden. Das macht es für beide Seiten, Eltern wie Heim schwieriger. Erfahrungen mit Profis – von Kliniken über Schulen und Werkstätten - sind ja keineswegs durchwegs positiv. Oft hat man den Eindruck, man müsse Glück haben, um auf engagierte Betreuer zu treffen.

Wie können Eltern wissen, ob die fremden Betreuer dem Kind gerecht werden? Viele Eltern haben nur begrenzten Einblick in die Arbeit von Fachleuten, denen sie ihre Kinder anvertrauen - und sie tun sich auch schwer, alles zu beurteilen. Auch wenn ein Dienst oder eine Einrichtung sich Mühe gibt, ihnen Einblick in ihre Arbeit zu geben (was natürlich sinnvoll und notwendig ist), ist es nicht einfach, das Gesehene wirklich zu beurteilen. Was ist eigentlich gute Betreuung? Was kann man verlangen? Eltern orientieren sich bei ihrem Urteil über Institutionen - die ihre Aufgabe teilweise oder ganz übernehmen sollen - häufig an sog. „Äußerlichkeiten“ und an ihrem eigenen Erleben. Leicht bekommen sie das dann wieder vorgehalten, als ob sie nur Oberflächliches interessiere. In Wirklichkeit nutzen sie für die Urteilsbildung eben das, was ihnen zur Verfügung steht. So entsteht zuweilen der Eindruck, sie interessieren sich nicht für die fachliche Arbeit der Betreuer, für Beschäftigungsangebote oder Förderung, sondern nur für die äußere Gestaltung des Heimes, organisatorische Fragen oder den Zustand der Kleidung und die Qualität des Essens.

Eltern und Kind haben eine ‚selbstverständliche‘ Arbeitsteilung wenig eingeübt

Ich habe vorhin darüber gesprochen, dass es keine Kontakte zwischen Studierenden und Eltern gibt. Woran liegt das? An einer klaren Arbeitsteilung. Auch die Eltern der Studierenden haben natürlich weiterhin großes Interesse an ihnen und ihrem Fortkommen und wie es ihnen geht. Aber die Frage, was ihre Söhne und Töchter lernen, überlassen sie anderen. Bei einem Leben von Menschen mit geistiger Behinderung oder anderen Behinderungen in einer betreuten Wohnform ist das anders. Hier übernehmen PädagogInnen großenteils elterntypische Aufgaben. Beide fühlen sich für gleiche Dinge zuständig: Für die Kleidung, das Sozialverhalten, die Selbstversorgung, die emotionale Situation, die Bewältigung persönlicher Probleme und für die Zukunftsplanung.

Das ist übrigens auch in der Schule schon so ähnlich. Normalerweise lernen die Kinder in der Schule Lesen, Schreiben, Rechnen, Bio, Mathe usw., während sie zu Hause lernen, sich anzuziehen und selbst zu versorgen, ihre Freizeit zu gestalten, Beziehungen einzugehen, soziale Kontakte zu pflegen etc. Eltern und Schule haben relativ klar abgegrenzte Aufgabenbereiche, deshalb gibt es zwar mal Spannungen zwischen beiden, diese sind aber eher selten. Bei Kindern mit hohem Hilfebedarf – etwa wegen autistischer Besonderheiten – ist das anders. Hier kümmert sich die Schule auch um solche ‚privaten‘ Dinge, von der Selbstversorgung angefangen bis zu den Beziehungen zu Mitmenschen. Die Aufgaben überlappen sich, deshalb müssen beide Seiten wesentlich mehr als sonst ihr Verhältnis zueinander klären, damit sie nicht unnötig in Konflikt geraten.

Während Eltern sich sonst bereits in der Schulzeit und auch in Bezug auf andere gesellschaftliche und private Institutionen daran gewöhnen, dass es normal und sinnvoll ist, dass sie sich auf ihre elterlichen Aufgaben konzentrieren und professionelle PädagogInnen weitgehend ihre Arbeit machen lassen, haben sie diese Chance um so weniger, je mehr ihre Tochter oder ihr Sohn wegen seines besonderen Hilfebedarfs darauf angewiesen ist, dass beide Seiten sich intensiv um gleiche Erziehungs- und Bildungsbereiche kümmern. Während andere Kinder ihren Eltern ‚verbieten‘ beim Elternabend sich zu sehr in schulische Konfliktfelder einzumischen, erscheint bei Kindern mit Behinderungen eine intensive Kooperation und Absprache als unabdingbar. Deren Notwendigkeit soll überhaupt nicht in Frage gestellt werden – sie stellt allerdings eine zusätzlich Erschwerung für die Ablösung dar.

Überlappende Aufgaben, wo eigentlich eine Arbeitsteilung ‚normal‘ wäre

Dieses Zuständigkeitsgefühl für die gleichen Aufgaben muss konflikträftig sein. Es führt dazu, dass Eltern häufig überlegen: Wie gehen die denn mit meiner Tochter, meinem Sohn um? Wer kümmert sich hier eigentlich um die Kleidung, um die Ernährung, um die Hygiene? Wer ermöglicht die Ausübung des Hobbys? Wer versteht mein ‚Kind‘ richtig, damit es sich ausdrücken kann? Wen bietet den verlässlichen Rückhalt, die sicheren Strukturen, die persönliche Ansprache, wer kennt die Besonderheiten und Macken meines ‚Kindes‘ so, dass er damit umgehen kann? Dahinter steht immer auch die Frage, ob das Zusammenleben im neuen Zuhause gelingt, ob die Entscheidung richtig war, oder ob es scheitern könnte, wenn man mit den Besonderheiten der Tochter, des Sohnes nicht zurechtkommen und umgehen kann, sie nicht versteht?

Leben in zwei Welten als Problem – und Chance

Die Ablösung von der Familie ist gerade auch bei Menschen notwendig, bei denen sie wegen der angesprochenen Aspekte zusätzlich erschwert ist. Das macht sie für alle Beteiligten zu einer wesentlichen Aufgabe. Für die Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet sie aber, dass sie nicht in eine Unabhängigkeit und Selbständigkeit ‚entlassen‘ werden, sondern in eine neue Abhängigkeit. Und für Eltern bedeutet es, dass sie einerseits hoffen, ihre Verantwortung nun abgeben, in andere Hände legen zu können, andererseits sich aber immer noch ‚zuständig‘ zu fühlen.

Viele Eltern erleben es hier nicht als hilfreich, wenn sie gesagt bekommen: Sie müssen sich nur ablösen. Ihre Tochter, Ihr Sohn ist nun erwachsen, und da sollten Sie als Eltern ihr oder ihm nicht mehr dreinreden oder Vorschriften machen wollen. Eigentlich möchten Eltern dieses Abgeben gerne realisieren, aber es gibt – wie wir gesehen haben – immer wieder Gründe dafür, dass sie sich weiter verantwortlich fühlen. Tatsächlich brauchen viele Menschen mit Beeinträchtigungen auch lebenslang jemanden, der ihre Interessen vertritt, und zwar gerade auch gegenüber denen, die ihn nun begleiten. Diese machen nicht alles richtig, und sie sind die ‚Stärkeren‘.

Wenn beide das Beste wollen: Probleme in der Zusammenarbeit

Die Probleme, die sich daraus ergeben, kennen viele von Ihnen sicher. Sie bestehen auf beiden Seiten.

- Eltern möchten gerne weiter mitreden, möchten Einfluss nehmen und ihre Verantwortung wahrnehmen. Sie sind aber unsicher, wie sie das tun können und sollen. Sie halten eigentlich

viel von der Qualifikation der PädagogInnen und möchten ihnen vertrauen, aber es gelingt nicht immer. Sie haben das Gefühl, es sei Zufall – Glück oder Pech – ob ihr ‚Kind‘ gut begleitet wird.

- PädagogInnen möchten ihre Arbeit gut machen. Sie wollen dem Menschen gerecht werden, den sie begleiten. Sie möchten seine Selbständigkeit und Selbstbestimmung fördern und ihm auch etwas abverlangen. Sie erleben Eltern dabei häufig als Bremser, als Hemmschuh, als jemanden, der ihre Arbeit nicht anerkennt und in Frage stellt, der auch den Menschen mit Behinderung zu wenig zutraut und sie verwöhnt.

Wenn es gut läuft zwischen beiden, dann wissen Eltern und PädagogInnen, was die anderen können, weshalb sie wichtig sind – für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Menschen mit geistiger Behinderung – und sie schätzen sich gegenseitig. Dann kommunizieren sie auch miteinander auch darüber. Wenn es schlecht läuft, dann wird daraus ein zusätzliches Problem für alle Beteiligten.

Sich auf die eigenen Stärken konzentrieren

Menschen mit geistiger Behinderung leben – wie solche mit anderen erheblichen Beeinträchtigungen – weiterhin in einem dreipoligen Beziehungsgeflecht, in einem Dreieck in Abhängigkeit von professionellen und privaten Bezugspersonen, weil sie auf beide angewiesen sind. Für Angehörige und Profis ergibt sich daraus die Aufgabe, dass sie auch ihr Verhältnis zueinander klären und regeln müssen – sonst leiden die Menschen darunter, die beide gleichermaßen brauchen. Zu dieser Klärung gehört die Verabredung einer ‚Arbeitsteilung‘. Was meint das?

- Eltern sind und bleiben Eltern. Ihre Stärke und ihre Bedeutung für ihre Tochter und ihren Sohn besteht darin, dass sie als Bezugspersonen verlässlich sind. Sie wechseln nicht wie das pädagogische Personal. Sie bieten emotionalen Rückhalt, und sie sind einfach da. Eltern können ihr ‚Kind‘ bevorzugen und es für die wichtigste Person halten, und ihm das auch zeigen. als
- Die professionellen BegleiterInnen können das nicht wirklich bieten. Sie können nie versprechen, ohne Vorbehalt und auf Dauer eine verlässliche Beziehung zu gewährleisten. Das gelingt nur in privaten Beziehungen – in Partnerschaften und in der Familie (und auch hier nicht immer). Profis haben aber andere Stärken: Sie können fördern und fordern, sie können neue Welten und Fähigkeiten erschließen, sie können mehr zutrauen und abverlangen. Sie können

ganz anders konsequent sein als Eltern, soziales Verhalten einfordern und Menschen als Erwachsene ansprechen.

Es ist gut, wenn beide Seiten wissen, worin ihre Bedeutung liegt und wenn sie gegenseitig ihre Stärken anerkennen und würdigen.

Gelingende Kooperation Familie – Heim

Die gelungene Kooperation zwischen Familie und Heim setzt meines Erachtens voraus, dass (beiden Seiten) Folgendes gelingt:

- Gleiches Ziel (an)erkennen
- Unterschiedliche Aufgaben (an)erkennen
- Verabredete Arbeitsteilung: Sich auf die eigenen Stärken konzentrieren und diese einbringen

Eine funktionierende Kooperation setzt zunächst einmal an dieser Erkenntnis an, dass beide Seiten im Prinzip ein gleiches Ziel haben und dass es ihnen um Ähnliches geht: Um das Wohlbefinden der im Heim lebenden Menschen, um ihre Selbständigkeit im Alltag und um die notwendige Unterstützung, Förderung und auch um befriedigende Sozialbeziehungen; um einen interessanten Alltag und um genug Raum für die Entfaltung ihrer Individualität.

Als zweites ist es aber wichtig, dass beide Seiten erkennen, dass sie neben allen Überlappungen und Übereinstimmungen vor allem auch unterschiedliche Aufgaben haben – und dass sie unterschiedliche Kompetenzen und Stärken haben, die für die Töchter und Söhne bzw. die BewohnerInnen sehr wichtig sind. Kooperation bedeutet hier also nicht nur gute Zusammenarbeit, Absprache und Kommunikation miteinander, sondern vor allem auch Arbeitsteilung. Weder Familie noch PädagogInnen können jeweils alleine den Menschen das geben, was sie brauchen. Das angesprochen Beispiel von Hermann Wahl hat das gezeigt.

Arbeitsteilung bedeutet also, dass beide Seiten gebraucht werden, beide sollen und können das einbringen, was ihre Stärke ist, das ist die Kunst der Kooperation. Wenn die eigenen Stärken von der anderen Seite gewürdigt werden, dann wird es auch leichter, die Stärken der anderen Seite anzuerkennen und wertzuschätzen. Im Gespräch miteinander sollte das geklärt werden, was jeder Bewohner, jede Bewohnerin von der Familie Besonderes braucht und wie sie es bekommen kann – und bei welchen Zielen und Aufgaben die Schwerpunkte der Einrichtung liegen. Absprache über unterschiedliche Aufgaben statt Konkurrenz und Zerren am selben Tuch, das ist günstig.

Leben in zwei Welten als reicheres Leben

Aber ist es nicht ein Problem, wenn ein Mensch in zwei Welten lebt? Wenn die Eltern so anders mit ihm umgehen als die BetreuerInnen im Heim? Muss man nicht versuchen, die jeweils anderen zu überzeugen, wie sie es richtig machen sollen? Ist das nicht gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung besonders relevant? Natürlich muss es bei der Absprache der ‚Arbeitsteilung‘ auch geklärt werden, was beide Seiten möglichst auf gleiche Art und Weise tun sollten. Hier sind die Erfahrungen von Eltern gefragt, die PädagogInnen beachten und würdigen sollten. Sie würden eine Chance vertun, wenn sie davon nicht profitierten. Umgekehrt müssen Eltern auch für neue Erkenntnisse offen sein, die von PädagogInnen mitgebracht und gewonnen werden.

Ich bin aber skeptisch, ob man generell das Ziel haben sollte, dass überall, im Elternhaus wie beim Wohnen unhinterfragt die gleichen Regeln gelten sollten. Goffman hat in den 70er Jahren den Begriff der sog. totalen Institution geprägt. Er meinte damit Gefängnisse, aber auch damalige Anstalten für behinderte Menschen. In einer totalen Institution herrscht keine Freiheit, sondern überall gleiche Regeln. Es gibt kein Schlupfloch, keine Chance, mal wenigstens ein paar Stunden ein anderer Mensch zu sein.

GOFFMAN (1972, 17ff.) nennt folgende Charakteristika für totale Institutionen:

- Stattfinden aller Angelegenheiten des Lebens an ein und derselben Stelle, unter ein und derselben Autorität
- Führen aller Phasen der täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft von Schicksalsgenossen
- Exakte Planung aller Phasen des Arbeitstages, unter einem System expliziter formeller Regeln und einem Stab von Funktionären
- Vereinigung der erzwungenen Tätigkeiten in einem einzigen rationalen Plan

Natürlich sind heutige Heime keine ‚totalen Institutionen‘. Diese Argumente sind aber wichtige Begründungen dafür, dass Menschen nicht auf eine Welt reduziert werden dürfen. Wir alle genießen es und empfinden es als einen Aspekt von Freiheit, dass wir im Beruf anders sein können als in der Familie oder in der Freizeit – etwa im Sportverein. Und der besondere Reiz des Urlaubs liegt darin, dass in der anderen ‚Ferien-Welt‘ andere Regeln gelten und andere Aktivitäten anstehen als sonst im Alltag.

Menschen wollen und können in verschiedenen Bezügen verschieden sein

Menschen verhalten sich in unterschiedlichen Umgebungen verschieden, und mir scheint das auch für Menschen mit geistiger Behinderung wichtig zu sein, gerade weil sie oft zur Gleichförmigkeit neigen. Ich meine, für Bewohnerinnen und Bewohner ergibt sich eine große Chance, wenn Eltern und Heim sich auch hier über eine Arbeitsteilung einigen. Auch Menschen mit geistiger Behinderung können in begrenztem Maße ein Leben in mehreren Welten erleben und genießen. Ich habe von einigen Müttern im Gespräch erfahren, dass ihre Tochter bzw. ihr Sohn die Kleidung wechseln, wenn sie zum Wochenende nach Hause kommen. Dieses Ritual ermöglicht es vermutlich Eltern wie „Kind“, den Wechsel in eine andere Welt zu vollziehen und das Vorhandensein von zwei unterschiedlichen Welten zu akzeptieren.

Es ist nicht gut, wenn Eltern meinen, im Heim müsse alles so sein wie bei ihnen – und es ist nicht gut, wenn Betreuer im Heim meinen, Eltern müssten alles so machen wie sie. Im Gegenteil. Wenn klar ist, was zu Hause gilt und was im Heim gilt, dann muss das nicht schwierig sein. Auch autistische Menschen können verstehen, dass man sich im Privatleben – beim Wohnen – anders verhält als z.B. bei der Arbeit und noch einmal anders als bei Angehörigen. Das macht das Leben interessant und vielfältig. Warum sollen Eltern nicht ein bisschen verwöhnen, wenn die Werkstatt konzentriertes Arbeiten verlangt und das Wohnheim soziale Rücksichtnahme und Einhalten von Regeln? Wir selbst finden das für uns völlig normal: In der Familie ziehen wir uns anders an als bei der Arbeit, im Sportverein verhalten wir uns anders als anderswo, und den Urlaub genießen wir vor allem deshalb, weil man da mal etwas ganz anderes tun und lassen kann als den Rest des Jahres.

Ich bin überzeugt, dass das für alle die beste Lösung von Problemen ist, die es unbestreitbar gibt, wenn Menschen in ein Heim umziehen und dort leben: Dass sich die, die für sie Verantwortung tragen, darauf besinnen, welche Art von Unterstützung sie ihnen geben können und sich auf das besinnen, was sie besonders gut können, die Eltern ebenso wie die Mitarbeiter im Heim.

Bindungsangebote und -gestaltung für beide

Schluss

Literatur

- Bowlby, J. (1975): Bindung. München
- Bowlby, J. (1976): Trennung. München
- Bowlby, J. (1980/1991): Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt/M
- Bowlby, J. (2001): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 4. Auflage, München
- Brazelton, T.B.; Cramer, B.G. (1990/1994): Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Stuttgart
- Brisch, K.-H. (1999): Bindungsstörungen, Stuttgart
- Calvet-Kruppa, C.; Ziegenhain, U.; Derksen, B. (1999): Kinder mit Down Syndrom: Entwicklungspsychologische Elternberatung. In: Autonomie und Dialog. Beiträge zur Frühförderung Interdisziplinär. Band 5, 80-86
- Datler, W.; Ereky, K.; Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler et. al. (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 12, Gießen
- Fath, Johanna (2013): Ablöseprozesse vom Elternhaus bei jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Heidelberg: Wiss. Hausarbeit, unveröff.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen
- Fischer, U. (1996): Ablösung ja – doch um welchen Preis? In: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge, S. 281-286, Lebenshilfe-Verlag, Marburg
- Fischer, U. (1998): Wohlbefinden aus Elternsicht. In: Fischer, U.; Hahn, M.Th.; Lindmeier, Chr.; Reimann, B.; Richardt, M. (Hrsg.): Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung, Band 6. Reutlingen, 141-176
- Flammer, A.; Alsaker, F.D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern
- Goffman, E. (1973): Asyl. Frankfurt
- Hahn, M.Th. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen, München
- Hahn, M.Th.; Fischer, U.; Klingmüller, B.; Lindmeier, Ch.; Reimann, B.; Richardt, M.; Seifert, M. (2004): Warum sollen sie nicht mit uns leben? Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Reutlingen
- Holmes, J (2002): John Bowlby und die Bindungstheorie, München
- Hurrelmann, K. (1999): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 6. Auflage Weinheim, München.
- Kißgen, R. (2001): Über die lebenslange Bedeutung früher Bindungserfahrungen. Vortrag auf der Fachtagung des Diakoniewerks Michaelshoven, Köln
- Klauß, Th. (1988): Probleme der Loslösung bei geistig Behinderten und ihren Familien, In: Geistige Behinderung, 2 111 – 120
- Klauß, Th. (1995): Irgendwann kommt die Trennung... Für einen möglichst normalen Lebenslauf von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 443-450
- Klauß, Th. (1995): Irgendwann kommt die Trennung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, S. 443-450
- Klauß, Th. (1999): Wechselbad der Gefühle. Pubertät und Jugendalter – eine besondere Lebensphase auch für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Familien. In: Zusammen 5, 4-8
- Klauß, Th. (1999a): Ein besonderes Leben. Heidelberg
- Klauß, Th. (2000): Kooperation mit Eltern in der Schule für Geistigbehinderte. In: Klauß, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung Band I. Heidelberg, 146-161
- Klauß, Th. (2001): Ablösung der Bewohner vom Elternhaus (bzw. der Eltern von ihrem Kind) und Kooperation zwischen Heim und Eltern. In: autismus-Heft Mai, Nr. 51
- Klauß, Th. (2005): [Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern.](#) Heidelberg 2005, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage
- Klauß, Th. (2007): Ablösung, Trennung vom Elternhaus. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer. (ISBN 978-3-17-019349-9) S. 15-16

- Klauß, Th./ Wertz-Schönhagen, P. (1993): Behinderte Menschen in Familie und Heim. Weinheim
- Papousek, M. (1996): Frühe Eltern – Kind – Beziehungen: Gefährdungen und Chancen in der Frühentwicklung von Kindern mit genetisch bedingten Anlagestörungen. In: Kindheit und Entwicklung 5, 45-52
- Rauh, H. (2002): Ein Chromosom zuviel – Wie entwickeln sich Kinder mit Down Syndrom. In: Perspektiven für Menschen mit Down Syndrom, Fachtagung Universität Potsdam, 51-68
- Sarimski, K. (1986): Interaktion mit behinderten Kleinkindern. Entwicklung und Störung früher Interaktionsprozesse. München
- Schleiffer, R. (1998): Bindung als integrierende Kraft kindlicher Entwicklung. Thurmair, M. (Hrsg.): Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär: Frühförderung und Integration, S. 59-68
- Seifert, M. (2004): Wenn Anforderungen zur Überforderung werden. Ablösung vom Elternhaus – im Interesse des Kindes. In Geistige Behinderung 4, 43. Jg., 312-320
- Spitz, R. (1965): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter – Kind -Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart 1974
- Stierlin, H.(1980): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt/M.
- Unzner, L.: (1995): Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsforschung zur Heimerziehung kleiner Kinder. In: Spangler; Zimmermann (Hrsg.): Die Bindungstheorie, 335-350.
- Wendeler, J. (1992): Geistige Behinderung: Normalisierung und soziale Abhängigkeit. Heidelberg

Theo Klauß: Ablösung von der Familie bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung

xxx einbeziehen: Hitzacker Text

xxx einbeziehen: Ute Fischer Text (Bindung ...)

Einleitung: xxx

Ablösung beschreibt einen biografischen Prozess, eine Entwicklungsaufgabe mit wesentlicher Bedeutung für die Ausbildung der Identität. Bereits die Geburt und danach das Abstillen, Laufen lernen, die Entwicklung eines eigenen Willens (*Trotzalter*) etc. stellen Schritte in die zunehmende Unabhängigkeit von den Eltern dar. Alle Entwicklungen im Eltern-Kind-Verhältnis zu mehr Unabhängigkeit und Eigenständigkeit (Klauß 1997, 39) tragen zur Ausbildung eines Konzeptes vom eigenen Leben und der eigenen Person bei.

Viele gesellschaftliche Institutionen unterstützen diese Ablösungsprozesse, sodass Eigenständigkeit und Unabhängigkeit stetig zunehmen. Für Menschen mit geistiger Behinderung stellt die Ablösung eine besondere Herausforderung dar,

Da eine gelungene Ablösung für Menschen mit geistiger Behinderung eine wichtige biografische Bedeutung hat, ist es eine pädagogische Aufgabe, günstige Bedingungen dafür zu schaffen. Dies bedeutet vor allem,

- Eltern dabei zu unterstützen, am Beginn des gemeinsamen Lebens zu ihrem Kind eine Beziehung einzugehen, die später auch ein *Loslassen* ermöglicht; dazu kann die Frühförderung beitragen;
- Kindern mit geistiger Behinderung möglichst viele Chancen zu geben, Kontakte mit Gleichaltrigen einzugehen und in möglichst normalen Institutionen die schrittweise Ablösung einzuüben, und
- Eltern und Menschen mit geistiger Behinderung die Ablösung dadurch zu erleichtern, dass sie Zutrauen zu den professionellen Hilfeleistungen gewinnen können, die teilweise die Aufgaben übernehmen müssen, die im ersten Lebensabschnitt von den Eltern wahrgenommen wurden.

Doch wir können uns sicher leicht einigen, dass es nicht sinnvoll ist, wenn Menschen nur private Bezugspersonen haben. Es ist – für alle Beteiligten – kein ‚gutes Leben‘, wenn dieses nur in der Familie stattfindet. Menschen benötigen beides: Beziehungen im privaten Bereich und solche in institutionellen Lebensbezügen. Das gilt für alle Menschen. Stellen sie sich vor, sie würden tagaus tagein nur Ihre Partnerin/ Ihren Partner und vielleicht ab und zu die Kinder sehen, wenn sie mal zu Besuch kommen. Keine Kollegen im Beruf, keine Freunde in Vereinen und keine Bekannten, mit denen Sie sich treffen, etwa zu Hobbys.

Wie hätten Eltern und Kind eine Chance auf eine Biografie, auf eine Entwicklung bekommen können? Die spärlichen Informationen enthalten nichts, was ein solches „normales“ Leben unmöglich gemacht hätte. Die Intentionen des Kindes, sich zu bewegen und aufzurichten, sich zu betätigen, zu kommunizieren etc. sind noch immer vorhanden. Ein liebevoller Umgang mit ihm ist auch unbestreitbar. Ihm fehlte aber der Zugang zu dem, was die individuelle Bildung, die Ausbildung möglicher Kenntnisse, Kompetenzen und Orientierungen und was somit eine individuelle Biografie ermöglicht hätte. Bildung bedeutet, dass Menschen sich das aneignen, was als Möglichkeit in der Kultur ihrer Gesellschaft vorhanden und ihnen zugänglich ist. Die Welt, die Kultur, in der wir leben, beinhaltet einen unermesslichen Reichtum von Möglichkeiten: von Unterhaltungsformen, von Fähigkeiten, von Werten und Normen, von Stilen und Kommunikationsmitteln etc. Wir müssen mit diesen Möglichkeiten in Kontakt kommen und sie vermittelt bekommen, damit wir sie uns zu Eigen machen können. Wer nur im Bett im elterlichen Wohnzimmer bleibt, dem bleibt der Zugang zur Welt buchstäblich verschlossen, er kann sich in der Begegnung mit der Welt nicht diese aneignen, kann sich nicht bilden. Er bleibt, was er ist: ein lebenslanges ungebildetes Baby.

Gleiches gilt aber auch für die Eltern. Ein behindertes Kind zu haben soll und darf nicht (mehr) bedeuten, dass Eltern ein Leben führen, das sie in die Isolation und Einsamkeit führt. Sie tun auch ihrem Kind einen Gefallen, wenn sie auch ihre eigenen Interessen ernst nehmen und den Kontakt zur Welt um sich herum suchen und erhalten.

Die ‚Teilung der Aufgaben‘ ist notwendig, weil sie ein ‚Leben in verschiedenen Welten‘ ermöglicht

Das erste Fazit aus dem bisher Gesagten gilt sowohl für den Kindergarten, für die Schule, für Freizeiteinrichtungen, für den Beschäftigungsbereich und für das Wohnen:

Für alle Beteiligten ist es wichtig, eine Bereicherung, ja notwendig, dass das Leben nicht nur ‚in einer Welt‘ stattfindet. Dies lässt sich mit einem Hinweis auf Goffman (1972) unterstreichen. Er hat in den 70er Jahren den Begriff der sog. totalen Institution geprägt. Er meinte damit Gefängnisse, aber auch damalige Anstalten für behinderte Menschen. In einer totalen Institution herrscht keine Freiheit, denn überall gelten gleiche Regeln. Es gibt kein Schlupfloch, keine Chance, mal wenigstens ein paar Stunden ein anderer Mensch zu sein. Goffman (1972, 17ff.) nennt folgende Charakteristika totaler Institutionen:

- Alle Angelegenheiten des Lebens finden an ein und derselben Stelle statt, unter ein und derselben Autorität.
- Alle Phasen der täglichen Arbeit werden in unmittelbarer Gesellschaft von Schicksalsgenossen durchgeführt.
- Alle Phasen des Arbeitstages werden exakt geplant, unter einem System expliziter formeller Regeln und einem Stab von Funktionären.
- Die (erzwungenen) Tätigkeiten werden in einem einzigen rationalen Plan vereinigt.

Das ist eine wichtige Begründungen dafür, dass Menschen nicht auf das Leben in nur einer Welt reduziert werden dürfen. Wir alle genießen es und empfinden es als einen Aspekt von Freiheit, dass wir im Beruf anders sein können als in der Familie oder in Freizeit und Urlaub, weil dort jeweils andere Menschen sind, Regeln gelten und Aktivitäten vorherrschen.

Dies klingt einleuchtend und gilt für alle Menschen. Doch wenn wir an erwachsene Menschen mit Behinderung denken, wird schnell klar, dass es für sie nicht so einfach ist, ein solches Leben in verschiedenen zu verwirklichen. Dies hat vor allem zwei Gründe:

- Sie sind lebenslang auf andere Menschen angewiesen, sowohl im privaten Umfeld als auch in Form professioneller Begleitung und Unterstützung, und
- die Personen, von denen sie abhängig sind, haben ‚überlappende‘ Aufgaben, sie sind für ähnliche Aufgaben zuständig; daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass sie sich abstimmen und versuchen, die unterschiedlichen Lebenswelten und die darin geltenden Regeln anzugleichen.

Menschen mit hohem Hilfebedarf befinden sind lebenslang in einer doppelten Abhängigkeit

Menschen mit hohem Hilfebedarf sind lebenslang darauf angewiesen, dass sie besondere Begleitung, Anregung, Sicherung ihrer Lebensumstände und Hilfen bekommen. Das heißt, dass bei ihnen nicht einfach ein Entlassen aus der Familie in eine eigenständige Lebenssituation möglich ist. Sie brauchen lebenslang beide: Angehörige, private Bezugspersonen (auch Freunde und ‚Netzwerke‘) sowie professionelle HelferInnen. Das ist der eigentliche Grund, weshalb wir uns mit deren Zusammenarbeit befassen: Zwei Personengruppen kümmern sich um denselben Menschen. Sie haben in Bezug auf ihn weitgehend ähnliche Aufgaben, stehen aber in einem unterschiedlichen Verhältnis zu ihm. Sie müssen ihr Verhältnis zueinander definieren und klären, was sie miteinander zu tun haben, damit es dem Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gut geht.

Sich ‚überlappende‘ Aufgaben

Die Aufgaben, die Eltern in Bezug auf ihre Tochter, ihren Sohn mit hohem Hilfebedarf übernommen haben, ähneln dem sehr, was PädagogInnen und andere professionelle BegleiterInnen zu tun haben. Am Beispiel der Schule lässt sich das gut erläutern. Normalerweise sind die Aufgaben der Schule und der Familie relativ klar getrennt. Beide haben Erziehungs- und Bildungsaufgaben, aber doch unterschiedliche. In der Familie lernen die Kinder beispielsweise, sich anzuziehen und zu essen, sie lernen Sozialverhalten und das Eingehen von Beziehungen, sie lernen die Welt wahrzunehmen und Fahrrad zu fahren, zu spielen und sich zu bewegen. Die Schule übernimmt es dann, Kulturtechniken zu vermitteln bis hin zur höheren Mathematik, naturwissenschaftliches Wissen und Denken, Musik, Kunst etc. als Mittel, sich die Welt so anzueignen, so dass man als Erwachsener ein eigenständiges Leben in der Gesellschaft führen und für seine Existenz sorgen kann. Berührungspunkte zwischen Familie und Institution gibt es fast nur dann, wenn es zu ‚Reibungen‘ kommt, wenn also in der Familie die Sozialerziehung nicht ganz klappt, wenn zu wenig Bewegung stattfindet, oder wenn die Schule die Kinder als Personen nicht ernst nimmt und die Eltern den Eindruck haben, sie müssten diesem zu seinem Recht verhelfen. Im Prinzip aber sind die Aufgaben klar geteilt. Eltern und Schule kommen mit einem Minimum an Kooperation an. An der Uni gilt dies – wie wir gesehen haben – erst Recht. Eltern und ProfessorInnen begegnen sich frühestens bei der Examensfeier.

Wie ist es nun bei Kindern, die wir geistig oder gar schwer(st) behindert nennen? Sie galten lange Zeit als nicht bildungsfähig, weil sie nicht lesen und schreiben und rechnen lernen konnten (so glaubte man zumindest). Ihr Recht auf Schule ließ sich jedoch begründen, als die Schule Bildungsaufgaben übernahm (und zeigte, dass hier Bildung sinnvoll stattfinden kann), die eigentlich zur Familie gehören: Lebenspraktische Bildung bedeutet nichts anderes, als dass die Schule den Kindern Dinge beibringt, die andere in der Familie lernen. Dies hat übrigens anfangs zu einer nicht unproblematischen Abwertung familiärer Kompetenzen geführt: Die Begründer der Geistigbehindertenpädagogik (Speck, Bach) argumentierten durchaus mit der Erziehungsunfähigkeit der Eltern: Diese seien prinzipiell mit der Erziehung dieser Kinder überfordert, deshalb müsse die Schule das übernehmen (vgl. Klauß 2005).

Als auch Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein Recht auf Schule erhielten, setzte sich diese Entwicklung fort: Bei ihnen übernahm die Schule auch Aufgaben in ganz elementaren und intimen Lebensbereichen, in Kernbereichen des privaten Zusammenlebens: Intimpflege, Ernährung, Beziehung und elementare Kommunikation.

Folgen der ‚gemeinsamen Aufgaben‘: Intensivere Zusammenarbeit und

mehr Konfliktmöglichkeiten

Was folgt aus dieser ‚Überlappung‘, aus der Tatsache, dass Familie und Schule sich in erheblichem Umfang um gleiche Aufgaben kümmern? Es ist mehr Zusammenarbeit, Abstimmung, Klärung notwendig, wenn sich zwei Seiten um Gleiches kümmern, weil sonst Kollisionen entstehen, die den Menschen mit hohem Hilfebedarf schaden. Gleiches gilt für alle anderen Einrichtungen und Dienste, von den Offenen Hilfen bis zu Werkstatt und Heim. Das bedeutet, dass tatsächlich mehr kooperiert wird, dass aber auch mehr Reibungspunkte und Konflikte möglich sind. Man muss dieses Verhältnis, diese Kooperation ‚hinbekommen‘. In einer aktuellen Untersuchung (Klauß/ Lamers/ Janz 2004) hat sich dies bestätigt: Eltern von Kindern mit hohem Hilfebedarf haben sehr viel Kontakt zur Schule, manche tauschen täglich Informationen aus; viele LehrerInnen sowie Mütter und Väter schätzen sich gegenseitig in ihren Kompetenzen, es gibt aber auch sehr unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf das, was in der Schule geschieht.

Die Intensität des Kontaktes nimmt sicher ab, wenn die Töchter und Söhne mit hohem Hilfebedarf erwachsen werden und nun einen Förder- und Betreuungsbereich und Offene Hilfen nutzen oder im Heim leben. Doch hier gilt teilweise noch mehr als in der Schule, dass die Aufgabenbereiche von Eltern und Fachleuten hohe Schnittmengen aufweisen.

Wie ‚stehen die Chancen‘ und wo liegen Probleme?

Es ist anzunehmen, dass es in allen Lebensbereichen und Phasen positive gute Erfahrungen mit der Kooperation zwischen Eltern und Institution gibt, es liegt aber aus den genannten Gründen nahe, dass auch häufig Probleme bestehen. Nach meinen Erfahrungen sind mehrere Aspekte zu beachten, wenn man fragt, woher Schwierigkeiten resultieren und wie mit ihnen umgegangen werden kann:

1. Probleme mit der Ablösung auf Seiten der Eltern und ihrer erwachsen gewordenen ‚Kinder‘
2. Das Aufgabenverständnis der Fachleuten im Verhältnis zu den Eltern-Aufgaben (All-Anspruch)
3. Gegenseitige Achtung der Stärken und effektive Arbeitsteilung
4. Die Klärung gemeinsamer Ziele und Verständigung über adäquate Vorgehensweisen
5. Die Frage, wie Menschen mit hohem Hilfebedarf selbst mit ihren Interessen dabei angemessen zu Wort kommen

1. Probleme mit der Ablösung auf Seiten der Eltern (und ihrer Kinder)

Die spezifischen Herausforderungen bei der Ablösung sollten (Eltern und Fachleute) bekannt sein; dies sollte in entsprechende Unterstützung einmünden. Schon die Geschichte vom verlorenen Sohn zeigt, dass es die Menschen immer schon beschäftigt hat, ob erwachsene Kinder weggehen müssen: Der Vater freut sich unbändig, als der Sohn wieder in den Schoß der Familie zurückkehrt. Bei Menschen mit Behinderungen stellt diese Ablösung jedoch an die Beteiligten besondere Anforderungen. Das hat verschiedene Gründe:

Das sichere Wissen, wie und wann die Trennung richtig ist, fehlt noch immer, und es muss wieder verstärkt begründet werden

Die Loslösung behinderter Menschen von ihren Familien gehört zu den Ereignissen, die häufig immer noch mehr oder weniger unvorhergesehen und wenig vorbereitet stattfinden und deshalb besonders schwer zu verkraften sind. Auch wenn immer mehr Eltern den Gedanken der ‚Normalisierung‘ ernst nehmen und sich darauf einstellen, dass ihre Tochter, ihr Sohn als Erwachsene(r) zu einem ‚normalen‘ Zeitpunkt auszieht, fehlt doch immer noch eine allgemeingültige Übereinkunft, wann und auf welchem Wege, in welchen Schritten die Trennung richtig ist. Dies alles muss nach wie vor in jedem Einzelfall entschieden werden. Egal wie Eltern sich entscheiden, sie übernehmen die Verantwortung dafür, und das macht unsicher und ist der Hintergrund für Schuldgefühle. Die aktuellen sozialpolitischen Tendenzen tragen dazu bei, dass Eltern sich rechtfertigen müssen und kaum sicher sein können, ob und wann eine Trennung richtig ist, ob etwa ihr Kind etwa auf einer Freizeit oder in einer Werkstatt überfordert ist. Erst recht spüren sie diese Unsicherheit, wenn es um eine dauerhafte Umsiedelung ihrer Tochter, ihres Sohnes in ein Heim geht. Sie haben nicht nur das Gefühl, dies vor ihren Mitmenschen und sich selbst begründen zu müssen, sie müssen gegenüber dem Kostenträger auch tatsächlich ‚eingestehen‘, dass der Auszug sein muss, dass sie es ‚nicht mehr schaffen‘.

Das besondere Verhältnis zum ‚Kind‘ und die ‚neue Rolle‘

Dabei geht es um Töchter und Söhne, zu denen sie ein besonderes Verhältnis eingegangen sind. Eltern haben lernen müssen, mit ihm zu leben, und wenn sie ein behindertes *Kind angenommen* haben, erschwert dies das Loslassen erst einmal, weil es in ihrem Erleben ihr *Kind* bleibt, von ihrer Hilfe abhängig. Es wird nicht von alleine zum Erwachsenen, sondern mit Unterstützung - oder auch nicht. Es ist ein *neuer Bewältigungsschritt*, den erwachsenen Menschen als solchen zu akzeptieren. Wenn der erste gelungen ist, *muss* der zweite nicht gelingen.

Außerdem werden Kinder mit Behinderungen für Eltern sehr viel mehr zum vorrangigen Lebensinhalt als ihre Geschwister. Mit zunehmender Ablösung müssen sie sich deshalb neue Lebenshalte und Aufgaben suchen. Das ist nicht einfach, wenn man jahrelang wenig Zeit für die Entwicklung anderer eigener Interessen und Hobbys hatte. Hier kann die ‚Verlockung‘ entstehen, wenigstens dieses Kind ‚behalten‘ zu können und nicht ‚hergeben‘ zu müssen. So sagen Mütter oft Sätze wie diese: Alle anderen Kinder sind aus dem Haus, wie gut, dass ich mich wenigstens noch die behinderte Tochter/den behinderten Sohn kümmern kann.

Die Unsicherheit, wie es dem ‚Kind‘ gehen wird und was es selbst will

Das wohl größte Hemmnis des für das Weggehen-Lassen liegt wohl darin, dass Eltern wissen, dass ihre Tochter, ihr Sohn lebenslang Hilfe und Verständnis braucht – und dass sie sich nicht sicher sind, ob professionelle HelferInnen das wirklich geben können und werden. Das macht es für beide Seiten, Eltern wie Institution schwieriger. Erfahrungen mit Fachleuten – von Kliniken über Schulen und Werkstätten - sind ja keineswegs durchwegs positiv. Oft hat man den Eindruck, man müsse Glück haben, um auf engagiertes Personal zu treffen. Auch hier trägt die sozialpolitische Entwicklung nicht dazu bei, Sicherheit zu befördern, weil niemand weiß, ob Mittel für Soziales noch weiter reduziert werden.

Wie können Eltern wissen, ob fremde Menschen dem Kind gerecht werden? Viele Eltern haben nur begrenzten Einblick in die Arbeit von Fachleuten, denen sie ihre Kinder anvertrauen -und sie tun sich auch schwer, alles zu beurteilen. Auch wenn sich Institution – sinnvoller Weise – Mühe geben, ihnen Einblick in ihre Arbeit zu ermöglichen, ist es nicht einfach, das Gesehene wirklich zu beurteilen. Was ist eigentlich gute Betreuung, Begleitung, Förderung, Therapie, was ist guter Unterricht? Was kann man verlangen? Eltern orientieren sich bei ihrem Urteil über Institutionen - die ihre Aufgabe teilweise oder ganz übernehmen sollen - häufig an sog. „Äußerlichkeiten“ und an ihrem eigenen Erleben. Leicht bekommen sie das dann wieder vorgehalten, als ob sie nur Oberflächliches interessieren. In Wirklichkeit nutzen sie für die Urteilsbildung eben das, was ihnen zur Verfügung steht. So entsteht zuweilen der Eindruck, sie interessieren sich nicht für die fachliche Arbeit der MitarbeiterInnen, für Beschäftigungsangebote oder Förderung, sondern nur für die äußere Gestaltung der Einrichtung und des Dienstes, für organisatorische Fragen oder den Zustand der Kleidung und die Qualität des Essens.

Schließlich ist es für Eltern sehr schwierig, in Erfahrung zu bringen, ob ihre Tochter, ihr Sohn selbst sich tatsächlich von ihnen ablösen möchte. In Gesprächen habe ich nur von sehr wenigen

Müttern und Vätern erfahren, dass sie sich sicher bin, dass ihr ‚Kind‘ das möchte. Oft gibt es hier eine ambivalente Haltung: Der Wunsch nach mehr Unabhängigkeit und Selbstbestimmung ist durchaus erkennbar, aber zugleich spüren, merken oder wissen auch Menschen mit hohem Hilfebedarf, dass sie ihre Eltern brauchen und trauen sich ein Leben ohne diese nicht zu.

Bei behinderten Menschen geht es in der Regel nicht um ein Loslassen, sondern um ein aktives Weggeben

All dies trägt dazu bei, dass es bei behinderten Menschen meist nicht um ein Loslassen, sondern um ein aktives Weggeben geht. Selbst für die Ablösung eines Kindes aktiv werden zu müssen, muss ambivalente Gefühle auslösen. Üblich ist, dass Kinder selbst weg wollen und es den Eltern schwer fällt, sie gehen zu lassen. Eltern können sich den Wunsch leisten, die Kinder bei sich zu behalten, denn diese gehen von alleine. Das stimmt bei behinderten Kindern kaum. Nur wenige Eltern wissen oder haben das sichere Gefühl, ihre Tochter oder ihr Sohn wolle die Trennung wirklich. Bei Menschen mit Behinderung ist also meist kein Loslassen, sondern ein Weggeben notwendig.

Dies erfordert eine Neudefinition der eigenen Rolle. Das aktive Weggeben beinhaltet auch den Schritt, Verantwortung abzugeben. Eltern würden gerne bei Vielem noch mitreden, was ihr Kind betrifft, vor allem wenn sie den Verdacht haben, sonst lief etwas schief. Bei Kindern mit hohem Hilfebedarf fehlt ihnen nicht zuletzt die ‚Bremse‘ durch die Kinder selbst, die sagen: Lass‘ mich das alleine regeln ...

2. Das Aufgabenverständnis der Fachleute und der Eltern

Liegen also alle Probleme mit der Ablösung bei Eltern und behinderten Menschen selbst? Wie gestaltet sich diese für Einrichtungen und Dienste und deren Mitarbeiter? Für sie sind die behinderten Menschen plötzlich da, sie müssen ‚aus dem Stand‘ mit ihnen zurechtkommen, haben kaum Zeit, sich lange für ihre Geschichte zu interessieren. Sie müssen sie nehmen, wie sie sind. Der Alltag holt sie sofort ein. Man kann dies auch positiv formulieren: PädagogInnen und andere BegleiterInnen versuchen, neuen ‚KlientInnen‘ unvoreingenommen zu begegnen, ohne sich durch viele Informationen über das beeinflussen zu lassen, was sie bisher erlebt, wie sie sich bisher verhalten haben. Und sie wünschen sich von Eltern eine ebensolche Unvoreingenommenheit. Doch wenn Eltern zuvor schlechte Erfahrungen gemacht haben oder einfach skeptisch sind, empfinden sie es leicht als Misstrauen. Sie wünschen sich, dass man ihnen vertraut.

Eltern erscheinen Fachleuten manchmal als Gescheiterte

Von BetreuerInnen in Heimen habe ich erfahren, dass es ihnen zuweilen schwer fällt, die Leistungen und Kompetenzen der Eltern zu erkennen und zu würdigen. Aus ihrer Perspektive erscheinen Eltern oft als Gescheiterte, die mit der Heimunterbringung dieses Scheitern eingestanden haben (Klauß/ Wertz-Schönhagen 1993). Manche von ihnen sind überzeugt, Eltern seien mit der Betreuung ihres eigenen Kindes völlig überfordert - obwohl sie dieses zwanzig oder dreißig Jahre bei sich hatten. Sie schauten mich deshalb staunend an, als ich sie fragte, ob sie schon einmal Eltern um Rat gefragt haben, wie sie mit deren Tochter oder Sohn im Heim umgehen könnten (ebd.). So haben Eltern oft das Gefühl, dass ihre im langen Zusammenleben mit ihrem Kind angeeignete Erfahrungen und Kompetenzen wenig gewürdigt werden. Nach meinen Untersuchungen trauen Eltern Fachleuten deutlich mehr zu als BetreuerInnen den Eltern. Allerdings zeigt sich auch –beispielsweise in der Schule – dass etliche PädagogInnen den Rat von Eltern durchaus schätzen, vor allem im pflegerischen Bereich. Dennoch werden – von beiden Seiten – Ratschläge häufig zunächst einmal als Vorwürfe verstanden und führen zu Missmut.

Einrichtungen als Lebenswelten – welchen Platz haben da Eltern?

Weshalb gibt es solche Probleme? Weshalb freuen sich beide Seiten nicht einfach darüber, dass man gemeinsam von Erfahrungen und Erkenntnissen profitieren und sich gegenseitig unterstützen kann? Wir haben bereits über die sich überlappenden Aufgaben beider Seiten gesprochen. Das hängt damit zusammen, dass sich Einrichtungen nicht nur um spezielle Aufgaben kümmern, sondern ‚um den ganzen Menschen‘. Heime beispielsweise stellen eine ‚vollständige Lebenswelt‘ dar, und auch Schulen wollen sich möglichst um alle Bedürfnisse der Menschen mit hohem Hilfebedarf kümmern.

Am deutlichsten wird das, was ich hier meine, bei einem Heim: Es braucht Eltern nicht, deshalb stören sie tendenziell. Es muss so organisiert sein, als gäbe es keine Eltern. Das Funktionieren darf nicht davon abhängen, ob jemand von den Angehörigen mitwirkt. Das ist notwendig, weil ja manche tatsächlich keine Eltern mehr haben und diese bei den anderen älter werden. Essen, Schlafen, Freizeit, soziale Beziehungen, alles muss auch ohne Angehörige gehen. PädagogInnen und BetreuerInnen reflektieren dies oft in ihrem Selbstverständnis: Sie müssen umfassend für diese Menschen da sein. Sie können deshalb auf die Idee kommen, sie müssten eigentlich alles schaffen – jedem Bewohner als Individuum voll gerecht werden, und doch die ganze Gruppe

gleichermaßen gut betreuen. Das geht aber nicht, zumindest erlebt man hierbei immer seine Grenzen. Soll man alle gleich behandeln, für jeden gleich viel Zeit aufwenden, oder für den einen mehr und für den anderen weniger, weil der eine mehr braucht? Mit diesem Dilemma müssen BetreuerInnen in kollektiven Betreuungsformen stets umgehen. Sie erleben ständig, dass ihnen das, was sie eigentlich tun möchten, nicht gelingen kann.

Dieses Dilemma aber wird von Eltern sozusagen öffentlich gemacht. Wenn Mütter und Väter etwas Besonderes für ihre Tochter, ihren Sohn wollen, wenn sie für diese wichtig bleiben wollen, dann... ist das das Normalste der Welt, und wird trotzdem manchmal als Angriff auf die Berufsehre verstanden, weil es den Fachleuten schmerzlich ihre eigene Begrenzung deutlich macht. Vielleicht sind sie auch ein wenig neidisch auf diese Eltern, die es sich leisten können, sich vor allem für einen Menschen zu interessieren, ihm ihre Zuneigung und ihr Interesse zu geben, und sich nicht ständig auf mehrere aufteilen zu müssen.

Auf der anderen Seite findet sich auch bei Eltern ein solcher Absolutheitsanspruch, trotz aller Begrenzungen alles alleine schaffen zu müssen. Eigentlich hätten sie es doch schaffen müssen mit ihrem Kind. Eigentlich hätten sie es doch nicht in fremde Hände geben dürfen. Was folgt daraus? Eltern und MitarbeiterInnen der Dienste und Institutionen sollten sich die Aufgaben stellen, die ihren Stärken entsprechen.

3. Gegenseitige Achtung der Stärken und effektive Arbeitsteilung

Das ermöglicht es, bei der Verständigung über Vorgehensweisen die Stärken beider Seiten optimal zu nutzen. Weder Fachleute noch Eltern können einem grenzenlosen Anspruch gerecht werden, den Menschen mit hohem Hilfebedarf all das geben zu können, was sie brauchen. Nicht nur für sie gilt, dass das Aufwachsen von Menschen nur gelingt, wenn eine Arbeitsteilung stattfindet, wenn sich weder Eltern noch Fachleute umfassend für sie verantwortlich fühlen, das ist ganz normal. Doch bei Menschen mit besonderem Hilfebedarf meinen Eltern und BetreuerInnen nun plötzlich, sie müssten alles alleine leisten können: Versorgen, Betreuen, emotionale Zuwendung geben, individuelle Wünsche befriedigen, soziale Beziehungen fördern, Rückzug ermöglichen, Teilhabe an der Umwelt, Anforderungen stellen, Loslösung anbahnen u.a.m.

Es geht um eine Art ‚Teamarbeit‘ zwischen privaten und institutionellen Bezugspersonen. Wann arbeitet ein Team gut? Nicht dann, wenn alle versuchen, dasselbe zu machen. Das führt zur Mittelmäßigkeit. In einem guten Team kann jeder das optimal nutzen, was er gut kann, und dennoch

orientieren sich alle auf ein gemeinsames Ziel hin. Beim Fußball ist beispielsweise eine nur aus Einzelspielern bestehende Mannschaft ebenso erfolglos wie eine, in der jeder nach Belieben Torhüter, Mittelstürmer und Verteidiger spielt. Gleiches gilt für das ‚Team‘ aus Eltern und Fachleute: Es geht schief, wenn beide Seiten meinen, es sei am besten, wenn die anderen es gleich machen wie man selbst. Es geht auch schief, wenn man die Stärken der anderen nicht wahrnimmt und anerkennt – dann aber gemeinsam klärt, wie das Spiel laufen soll.

Es lohnt deshalb, zur Gestaltung der Kooperation zwischen Eltern und MitarbeiterInnen über folgende Fragen nachzudenken:

- Wo liegen die Stärken von Eltern und Fachleuten? Was können beide also besonders gut, wodurch sind sie wichtig für die Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung?
- Wie sind die Aufgaben tatsächlich verteilt? Was sind die Aufgaben von Eltern, was die von Fachleuten?
- Nutzen wir die Stärken optimal? Wie ließe sich das nutzen, was alle Beteiligten ‚gut können‘, wodurch sie für die Menschen mit hohem Hilfebedarf wichtig sind?

4. Klärung gemeinsamer Ziele und Vorgehensweisen

Dabei darf das gemeinsame Ziel nie vergessen werden: Die Menschen mit hohem Hilfebedarf brauchen eine Begleitung, die ihnen ein ‚gutes Leben‘ ermöglicht. Auch und gerade bei der Anerkennung unterschiedlicher Stärken ist es notwendig, sich über Ziele und Vorgehensweisen zu verständigen. Es liegt zunächst mal nahe, dass beide Seiten die Ziele, die ihnen wichtig erscheinen, für die eigentlich wichtigen halten. Das entspricht jedoch vor allem dem, was ich als ‚ihre Stärken‘ bezeichnen möchte: Eltern halten Zuwendung, Interesse, Beziehung etc. für besonders relevant – das können sie, da sind sie die ‚Profis‘. PädagogInnen halten eher Förderung, Bildung, Selbständigkeit für vorrangig, TherapeutInnen beispielsweise Bewegungskompetenzen etc. Diese Bevorzugung von Zielen, die den eigenen Stärken entsprechen, ist nicht schlimm, sondern gut. Wenn diese Personen aber jetzt zusammenkommen und klären wollen, was das eigentlich Wichtige ist, müssen sie mit den unterschiedlichen Ausgangspunkten zu Recht kommen.

Dies kann aber nur gelingen, wenn am Anfang der Klärung der Ziele die Besinnung darauf steht, dass das generelle Ziel ein gemeinsames ist: Die Menschen mit hohem Hilfebedarf sollen ein gutes Leben leben können, sollen sich entwickeln können, mit ihren Bedürfnissen und Intentionen ernst genommen werden und am gemeinsamen Leben mit anderen Menschen möglichst unbehindert teilhaben können. Es ist deshalb auch ganz konkret wichtig, am Anfang jedes Gespräches über die Zusammenarbeit diese Verständigung herzustellen: Was ist das Gemeinsame, wor-

um es uns allen geht – wobei es dann allerdings unterschiedliche Vorstellung bzgl. der Wege geben kann, wie es zu erreichen ist?

Die gelungene Kooperation zwischen Familie und Dienst/Einrichtung setzt also voraus::

- Gleiches Ziel (an)erkennen, nämlich dass es um das ‚Wohl‘ der Menschen mit hohem Hilfebedarf geht: Darüber sollte zunächst gesprochen werden, dann hat man eine gute Gesprächsbasis.
- Unterschiedliche Erfahrungen und Aufgaben (an)erkennen: Menschen sind in verschiedenen (Um)Welten unterschiedlich, deshalb machen Eltern andere Erfahrungen mit ihren ‚Kindern‘ als Fachleute. Außerdem sind sich in anderer Hinsicht wichtig für diese. Wenn man darüber offen spricht, werden unnötige Konflikte vermieden.
- Verabredete Arbeitsteilung: Sich auf die eigenen Stärken konzentrieren und diese einbringen (Wer tut was?): Wenn man sich einig ist, worum es einem geht, kann man klären, wer was dazu beitragen kann; das muss nicht bei jedem Dasselbe sein.
- Nicht (nur) über, sondern mit den Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung! Was brauchen und wollen sie, und wie erfahren wir das? Da die Menschen, um die es geht, meist nicht selbst sprechen können, ist es um so wichtiger, spätestens am Ende eines Gesprächs zu fragen: Was meinen Sie, was denken wir, was die Betroffenen von dem halten dürften, was wir besprechen?

5. Leben in verschiedenen Welten als ‚Lösung‘

Eine wichtige Erkenntnis wird dabei wachsen, die in folgendem Satz zusammengefasst werden kann: Ein Leben in zwei Welten ist ein reicheres Leben! Ein Leben in mehreren Welten sollte nicht als Problem, sondern als gemeinsam zu gestaltende Aufgabe begriffen werden. Anknüpfend an die Aussagen von Goffman können wir davon ausgehen, dass für jeden Menschen ein reicheres Leben eines ist, das in unterschiedlichen Welten stattfindet. Diese sollten wir auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zubilligen und ermöglichen. Für die Kooperation stellen sich deshalb folgende Fragen:

- Wie viel ‚Übereinstimmung‘ ist notwendig?
- Wie können Menschen in verschiedenen Bezügen verschieden leben?
- Unterstützung des Wechsels: Verschieden sein dürfen!

Es lohnt sich für Eltern und für Fachleute in Diensten und Einrichtungen, zu überlegen, was Menschen mit hohem Hilfebedarf dieses Leben in zwei Welten ermöglicht und erleichtert. Es ist klar, dass vielen der Wechsel zwischen den Welten nicht leicht fällt. Manche Eltern ‚helfen‘ ihnen dabei durch Rituale und wechseln beispielsweise die Kleidung, wenn sie am Wochenende aus dem Heim nach Hause kommen. Solche äußerlichen Handlungen können hilfreich sein, um zu begreifen, dass man nicht nur den Ort gewechselt hat, sondern auch die soziale Welt, und dass man hier anders sein darf, muss, sollte als in der anderen Welt.

Fazit

Die Zusammenarbeit zwischen Fachleuten in Diensten und Einrichtungen und privaten Bezugspersonen von Menschen mit hohem Hilfebedarf ist notwendig, weil diese lebenslang auf Mitmenschen und deren Begleitung und Hilfe, den Kontakt und den Dialog mit ihnen angewiesen sind. Es ist nicht gut, wenn als ‚andere Menschen‘ nur Eltern oder nur Fachleute zur Verfügung stehen. Die Kooperation zwischen ihnen zu gestalten und nicht zum Problem werden zu lassen erfordert eine Verabredung. Es ist gut, wenn diese nicht immer individuell getroffen werden muss, sondern in einer Konzeption festgeschrieben ist. Eine Konzeption der Institution kann beispielsweise die Rahmenbedingungen und Ziele ausgestalten, die dies zu erreichen helfen. Sie sollte sich u.a. an folgenden Punkten orientieren:

1. Die Probleme der Ablösung sollten („beiden Seiten“) bekannt sein
2. Das Aufgabenverständnis beider Seiten sollte auf ein ‚Leben in mehreren Welten‘ zielen
3. Das ermöglicht es, die Stärken von Eltern und ‚Profis‘ arbeitsteilig zu nutzen
4. Die Menschen mit hohem Hilfebedarf brauchen eine Begleitung, die ihnen dieses Leben ermöglicht
5. Transparenz, Konstanz und Verlässlichkeit sind wichtig

Literatur

- Fischer, U. (2006): Bindung und Ablösung bei schwerer geistiger Behinderung. Kongressbeitrag Magdeburg <http://www.lebenshilfe.de/content/stories/index.cfm/key.2133>, entn. 08 2006.
- Goffman, E. (1973): Asyle. Frankfurt
- Hahn, M. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen, München
- Klauß, Th. (1995): Irgendwann kommt die Trennung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, 9, 443-450
- Klauß, Th. (1997): Wenn alle das Beste wollen, leidet die Selbstbestimmung. Plädoyer für eine begrenzte Verantwortlichkeit von Eltern und Pädagogen. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 20, 1, 37-46
- Klauß, Th./Lamers, W./Janz, F. (2004): Forschungsergebnisse zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (BiSB). In: Geistige Behinderung 2, 108-128
- Klauß, Th./Wertz-Schönhagen, P. (1993): Behinderte Menschen in Familie und Heim. Grundlagen der Verständigung und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Eltern und Betreuern. Weinheim/Basel
- Klauß, Th.: Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern. Heidelberg 22005 (a)

- Klauß, Th.: Immer wieder am Scheideweg? Krisen im Leben von Menschen mit Autismus und ihren Familien. In: Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): Krise ist immer auch Bewegung. Autismus im Brennpunkt. Tagungsbericht. Hamburg 2005, 14-29 (b)
- Klauß, Th.: Irgendwann kommt die Trennung... Für einen möglichst normalen Lebenslauf von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 1996, 443-450
- Klauß, Th.: Trennung auf Zeit. Die Bedeutung eines Kurzzeitheimes und anderer Institutionen für Familien mit geistig behinderten Kindern. Heidelberg 1993
- Strigl, J. (2003): Normal ist, wenn man auszieht...“ Möglichkeiten der Begleitung des Ablöseprozesses aus dem Elternhaus. Diplomarbeit Köln. Internet: <http://www.ricardas-homepage.de/Dorothee/Diplom/Strigl/deckblatt.htm>, entn. 07 2006

Ute Fischer: [Bindung und Ablösung bei schwerer geistiger Behinderung](http://www.lebenshilfe.de/content/stories/index.cfm/key.2133)

Eine Ablösung vom Elternhaus wird im allgemeinen Sprachgebrauch mit dem Auszug gleichgesetzt. Die Ablösung ist jedoch ein länger währender wechselseitiger Prozess, der sich im Lebenszyklus der Familie allmählich vollzieht, stetige Veränderungen in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern mit sich bringt und mit einem Auszug noch lange nicht abgeschlossen ist. Dem Auszug kommt jedoch Symbolcharakter zu und ist daher der Ausgangspunkt auch dieser Betrachtung:

Zur Einführung

Bis in die achtziger/neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts war ein Auszug von jungen Erwachsenen, die als schwer geistig behindert galten, noch nicht selbstverständlich (vgl. Klaufß 1988). Es gab wenig Alternativen zu Psychiatrie und Großeinrichtungen. In den letzten Jahren hat in der Folge von Normalisierungsprinzip, Integration und Selbstbestimmung ein Bewusstseinswandel stattgefunden: Eine Ablösung vom Elternhaus wird heute auch in vielen dieser Familien bereits als normaler und notwendiger Entwicklungsschritt betrachtet, denn:

„Jeder geht aus dem Haus, wenn er Anfang oder Mitte zwanzig ist – warum nun ein Behinderter nicht?“

Dieses Zitat stammt von den Eltern eines Mannes im Alter von Mitte Zwanzig. Ich möchte ihn Jacob nennen. Jacob wurde durch eine frühkindliche Hirnschädigung behindert und ist Einzelkind geblieben. Heute ist er von großer und kräftiger Statur: eine Person mit einem ausgeprägten eigenen Willen und so genanntem „herausforderndem Verhalten“. Er hat ein gutes Sprachverständnis und verfügt über viele Kompetenzen, kann z.B. selbständig seine Eltern anrufen. Dennoch gilt er als schwer geistig behindert mit hohem Betreuungsbedarf, denn er neigt zu selbst- und fremdverletzendem Verhalten und hat massive Ängste. Seine Eltern berichten über ihn, dass er „schon immer der Größte und Stabilste, aber auch der Ängstlichste“ gewesen sei. Er hat eine sehr enge Bindung an seine Mutter, benötigt viel Zuspruch, Lob und Bestätigung und reagiert empfindlich auf Kritik.

Die Eltern von Jacob gehörten zu einer Initiative, die für ihre Töchter und Söhne eine stadtteilintegrierte dezentrale Wohnform ins Leben gerufen haben. Ich hatte die Gelegenheit, die Ablöseprozesse dieser Familien über einen Zeitraum von etwa 12 Jahren aus Forschungsperspektive

praxisnah zu begleiten². Einige Ergebnisse, Praxiserfahrungen und Zitate fließen in diesen Vortrag ein. Dabei werde ich hier die Sicht der Eltern in den Vordergrund stellen.

Jacob's Eltern waren zuversichtlich, dass die Ablösung ihres Sohnes gut gelingen würde, denn die Voraussetzungen waren günstig: er war zu der Zeit in einer sehr guten psychischen Verfassung, im „richtigen“ Alter und durch seinen Einzelfallhelfer gut auf die neue Lebenssituation vorbereitet. Er würde in der neuen Wohneinrichtung ein Einzelzimmer haben und es waren nur 6 Mitbewohner in der Gruppe, die er alle kannte. Die Eltern meinten: „Besser kannst Du es ja nicht treffen!“

Ambivalenzen im Vorfeld der Ablösung

Es ist immer wieder festzustellen, dass es - trotz rationaler Einsicht und Überzeugung – vielen Eltern doch sehr schwer fällt, diesen Schritt zu gehen. Sie befinden sich in einem rational-emotionalen Zwiespalt zwischen guten Gründen, die für eine altersgemäße Ablösung sprechen und ebenso begründeten Bedenken, ihr erwachsenes Kind mit schwerer Behinderung und hohem Betreuungsbedarf in „fremde Hände“ zu geben. Einerseits könnten sie Entlastung dringend brauchen, andererseits soll dies nicht zu Lasten der Tochter oder des Sohnes gehen, vor allem, wenn Trennungprobleme zu erwarten sind. Abgesehen von solchen persönlichen Aspekten, entsprechen die Wohnmöglichkeiten und Versorgungsstrukturen für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung häufig nicht ihren Vorstellungen. Auch die materiellen Folgen eines Auszugs fließen in ihre Überlegungen ein. Es gibt keine pauschalen Empfehlungen. Jede Familie muss für sich entscheiden, wann sie einen Auszug für angebracht hält. Druck von außen ist erfahrungsgemäß contraindiziert. Die Entscheidung muss selbstbestimmt getroffen werden und das ist schwer genug, denn:

„Der Gedanke, sie so aus der Hand zu geben, so anderen Leuten.., der ist schon sehr komisch - wissen Sie - gerade um solche Kinder hat man viel mehr Angst als um die Anderen. Die Anderen gehen ja irgendwann, die wollen ja auch gehen und sie wollen ja auch ihr eigenes Leben – (...) aber sie (die Tochter), die braucht mich, die braucht immer jemanden.“ (I-ELT/I)

Vielfältige Bedenken beschäftigen die Eltern im Vorfeld einer geplanten Ablösung, denn

- Kommunikationsbeeinträchtigungen lassen befürchten, dass die Tochter oder der Sohn in ihren / seinen Bedürfnissen nicht richtig verstanden wird und in ihrer hohen Abhängigkeit dem Gutdünken der zukünftigen Betreuer/-innen ausgeliefert ist

² Vgl. Fischer 1998, Hahn et. al, 2004

- Verhaltensprobleme und hoher Betreuungsbedarf nähren die Sorge der Eltern, dass ihr Kind abgelehnt werden könnte und nicht auf lange Sicht dort bleiben kann
- Medizinisch-pflegerische Versorgung erfordert besondere Sorgfalt in der Betreuung und sie fragen sich: „*werden die Betreuer das leisten können?*“

Der meisten Sorgen der Eltern, die ich kennen gelernt habe, bezog sich daher auf die Kompetenz der Betreuer/-innen. Aber auch das Zusammenleben in der neuen Gruppe beschäftigte die Eltern. Sie fürchteten Rückschritte der bisher erworbenen Fähigkeiten ihres Kindes, machten sich zudem Gedanken um die Zusammenarbeit mit den zukünftigen Betreuer/-innen und um mögliche Veränderungen in ihrer eigenen Beziehung zum Kind nach dem Auszug. Eine Mutter: „Sie war mein Lebensinhalt, womöglich vergisst sie mich nun“.

Zentrales Anliegen von Eltern ist das Wohlbefinden ihres Kindes in der fremden Umgebung. Die Wohngruppe soll kein „Ort der Aufbewahrung“ sein sondern eine familiäre Atmosphäre bieten. Sie wünschen sich Vorteile für ihr Kind (z.B. mehr Gesellschaft und Abwechslung, Aktivitäten und Förderangebote). Eltern hoffen auf Einflussmöglichkeiten und darauf, dass sie ihre Töchter und Söhne in der neuen Wohngruppe möglichst oft besuchen können.

Im Falle von Jacob`s Eltern entsprachen die anfänglichen Besuchsregelungen ihren Vorstellungen (14-tägig am Wochenende im Elternhaus und dazwischen 1x in der Wohngruppe). Jacob sollte keinesfalls den Eindruck gewinnen „wir haben ihn nun abgeschoben und kümmern uns nicht mehr um ihn.“

Veränderte Lebenssituation der Eltern

Im Hinblick auf ihr eigenes Leben freuten sich die meisten Eltern auf körperliche und psychische Entlastung, auf freie Zeit und mehr Unabhängigkeit – auch für die Partnerschaft, denn:

„Jacob stand bisher immer zwischen uns“

Dennoch war es für manche Eltern sehr schwer, mit der veränderten Lebenssituation zurechtzukommen. Einige berichteten, dass sie sich emotional angeschlagen und nicht sehr belastbar fühlten. Treffen mit anderen waren hilfreich. In einer überwiegend von Müttern besuchten Gesprächsrunde wurde getrauert und auch mal etwas gemeinsam unternommen. Man sprach sich gegenseitig Mut und Unterstützung zu. Mütter berichteten von den abwesenden Vätern, die noch mehr litten und es doch nicht ausdrücken konnten. Ein Vater sei ganz und gar gegen den Auszug des Sohnes gewesen. Die Mutter musste alles gegen seinen Willen durchkämpfen. Viele trauten ihren Töchtern oder Söhnen die Veränderung ihrer Lebenssituation eher zu als sich selbst, denn:

„Man wird nicht so schnell fertig mit der Trennung“

Schwierig war es auch für jene Eltern, bei denen die Ablösung mit anderen krisenhaften Lebensereignissen zusammenfiel, z.B. mit dem Ende der Berufstätigkeit oder Problemen in der Partnerschaft. Erkrankungen und körperliche Beschwerden traten gehäuft auf.

Auch für Jacob`s Eltern waren die ersten Wochen „ganz schlimm. Am liebsten wäre ich jeden Tag hingefahren. (...) Aber sie erkannten: „Man muss Abstand gewinnen, sonst kann sich das Kind ja überhaupt nicht daran gewöhnen. (...) Der Verstand sagt nein.“ Viele der Eltern befanden sich in einem Lernprozess: „Üben, man muss es lernen, man muss sich das immer wieder bewusst machen“. (G-ELT/I).

Bewältigungsstrategien: „Jetzt können Sie doch ihre Hobbies machen“

Trotz guter Vorsätze stellten manche Eltern fest, dass es nicht einfach war, sich abzulenken und die freigewordene Zeit mit neuen Inhalten zu füllen. Eine Mutter:

„Alle haben gesagt, ‚jetzt können Sie doch ihre Hobbies machen‘. Das geht nicht auf den Punkt: nun ist sie weg und jetzt fange ich an Hobbies zu machen, also, bei mir geht das nicht. (...) - Aber ich fange wieder an (...). Langsam kommt das Leben wieder zurück. Aber ich brauche Zeit, auch die Zeit mit (der Tochter)“.

Es war nicht für alle Eltern gleich schwierig: Selbst eine Mutter, die sehr lange mit ihrem Sohn allein zusammengelebt hat, hatte es sich „schwerer vorgestellt“. Ihrem Sohn schien die Umstellung nicht so schwer zu fallen, wie sie erwartet hatte. Diese Mutter lebte von Wochenende zu Wochenende: „Jetzt ist der Montag schon wieder vorbei, dann ist Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, dann ist er schon wieder hier...“. Zur Überbrückung dieser Zeit rief sie abends regelmäßig in der Wohngruppe an um zu erfahren, wie es ihrem Sohn ging und sich dadurch zu beruhigen.

Zu den wichtigsten Bewältigungsstrategien zählten regelmäßige Kontakte (Besuche, Telefonate) und Ablenkungsbemühungen, berufliche und persönliche Vorhaben sowie ein soziales Netz innerhalb und außerhalb der Familie.

Belastungen nach dem Auszug: “Die Sorgen nehmen kein Ende”

Wie bereits erwähnt: Mit dem Auszug ist die Ablösung noch lange nicht bewältigt.

Nach dem Umzug belasteten weiterhin Sorgen den Ablöseprozess der Eltern, z.B. bei schwierigen Verhaltensweisen oder Problemen mit der Sorgfalt in der Pflege. Als die ersten Krisen auftraten, gerieten die rationalen Aspekte ins Wanken:

„Ich habe ja immer gesagt, geht ja nicht anders, muss ja sein. Man darf ja nicht egoistisch sein. Aber wenn jetzt dieser Ärger war, da habe ich natürlich auch manchmal gedacht, wenn das da nicht richtig läuft, am liebsten nimmst du ihn wieder mit nach Hause. Kannst ihn ja noch selbst betreuen. Das Gefühl hat man natürlich“.

Gegen dieses Gefühl sprach bei vielen Eltern wiederum die rationale Erkenntnis: „Wir haben das ja wegen unseres Sohnes gemacht, damit er sich beizeiten daran gewöhnt und weil wir uns sagen, irgendwann können wir das doch nicht mehr.“

In Einzelfällen kommt es jedoch immer wieder vor, dass Eltern ihre Tochter oder ihren Sohn wieder ins Elternhaus zurück nehmen, wenn Ihnen das noch möglich ist. Auch für Jacob's Eltern wurde die Situation nach einer positiven Anfangszeit besonders schwierig: Sie waren sehr unzufrieden mit der Betreuungssituation und ihr Sohn signalisierte starkes Heimweh. Nach Besuchen bei ihm wollte er unbedingt mit zu ihnen fahren. Er fragte ständig nach den Eltern und nutzte jede Gelegenheit, heimlich bei ihnen anzurufen. Beim Abschied von ihnen und in Konfliktsituationen griff er Betreuer an und entwickelte starke Verhaltensprobleme.

Im Gegensatz zu 10 anderen Familien dieser Gruppe, in denen die Ablösung gelang, nahm der Ablöseprozess bei Jacob schließlich einen negativen Verlauf. – Worauf ist das zurück zu führen? Was macht die Unterschiede aus?

Zur Erläuterung möchte ich vorweg einige theoretische Aspekte heranziehen:

Theoretische Aspekte der Ablöseproblematik

<http://www.ricardas-homepage.de/Dorothee/Diplom/Strigl/deckblatt.htm>

Normal ist, wenn man auszieht...“ Möglichkeiten der Begleitung des Ablöseprozesses aus dem Elternhaus

Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaft
vorgelegt für die Diplomprüfung
von [Jörg](#) [Strigl](#)
aus
Neuss

Angefertigt bei Prof. Dr. Walter Dreher
an der Universität zu Köln
Heilpädagogische Fakultät
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Philosophische Fakultät
Abgabetermin: 13.10.2003

Grundsätzlich lässt sich die Geburt eines Kindes (hier im Besonderen: eines Kindes mit geistiger Behinderung) als „kritisches Lebensereignis“ im Leben der Eltern begreifen. Dabei soll kritisches Lebensereignis verstanden werden als Eingriff in das zu einem gegebenen Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt. (FILIPP 1981, 9) Es beinhaltet die Veränderung in den üblichen Aktivitäten einer Person und eine Rollenveränderung (vgl. HULTSCH/ CORNELIUS 1981, 74). Mit der Geburt eines Kindes mit geistiger Behinderung werden die Eltern „gezwungen“ eine neue Rolle als sogenannte „Behinderteneltern“ (nach MEADOW/ MEADOW 1971, vgl. in CLOERKES 2001, 242) anzunehmen. Dabei werden sie in der Regel mit dieser Rolle konfrontiert, ohne sie frei gewählt zu haben (s. dazu auch BÖRNER 1997, 70).

Dabei lässt sich durchaus die Tendenz zu einer Forderung nach „Normalisierung“ der Elternschaft feststellen. Bei Eltern ohne behindertes Kind ist die Sichtweise, dass Eltern und auch hier im Besonderen die Mütter, in der Elternrolle keine lebenslange Aufgabe sehen, sondern den Wunsch auf ein „Leben nach der Elternschaft“ haben, schon länger zu beobachten (vgl. hierzu PAPSTEFANOU 1997; WILLI 1987). KLAUSS stellt in Bezug auf Familien mit einem Kind mit geistiger Behinderung fest, dass sich Eltern fragen: ‚Wann haben wir genug getan und ein Anrecht auf ein Leben als Ehepaar ohne Kinder wie andere auch, weil auch wir so normal leben wollen wie andere Familien?‘ und stellt klar: Sie haben ebenso wie ihre Kinder ein Recht auf ein eigenes Leben. (KLAUSS 1995, 445f). Er verweist auf das Normalisierungsprinzip und kommt zu dem Schluss: Normal ist aber, dass Menschen nicht lebenslang als Kinder leben, und dass Eltern nicht lebenslang Kinderbetreuung als Aufgabe haben. (KLAUSS 1995, 445) SEIFERT stellt Tendenzen vieler jüngerer Eltern hinsichtlich einer Zukunftsplanung für ein „Leben so normal wie möglich“ fest. Wieder spielt ein verändertes Rollenverständnis der Mütter eine Rolle, die im Interesse ihrer eigenen Lebensplanung und Autonomie immer weniger zu einer lebenslangen Betreuung ihres Kindes bereit sind. (SEIFERT 1998, 165)

Damit stellt sich automatisch die Frage, wo das erwachsen gewordene Kind später einmal leben kann beziehungsweise möchte. KLAUSS äußerte 1993 auf Basis einer Untersuchung der Lebenshilfe von 1987 die Vermutung, dass die Anzahl der Eltern, die sich an der Idee der Normalisierung orientieren und bewusst eine (räumliche) Ablösung von ihrem Kind im normalen (d.h. üblichen) Alter anstreben, zunehmen wird (vgl. KLAUSS 1993b, 244 und 1997, 39). Auch hierzu findet sich bei SEIFERT die Aussage einer jungen Mutter:

[...] Wie wird mein Kind wohnen, wie wird mein Kind arbeiten, wo wird sein Platz sein, dass ich mich auch wieder rausziehen kann. Denn das ist mein Ziel, was ich auch ganz klar im Kopf hab: Ich werde nicht mein Leben lang mein Kind bei mir zu Hause behalten.

(SEIFERT 1997b, 248)

Reifung als natürlicher Prozess

Reifung ist ein natürlicher Prozess in der Entwicklung aller Lebewesen. Im Gegensatz zu den meisten Lebewesen, bei denen dieser Prozess mit dem Erlangen der Fortpflanzungsreife abgeschlossen ist, gestaltet dieser sich beim Menschen ungleich komplexer. Das Kind muss in seiner Entwicklung zum Erwachsenen auf drei Ebenen „reifen“:

Geschlechtsreife

Psychische Reife

Soziale Reife (vgl. WALTER 1985; LEMPP 1997).

Eng mit dem Reifeprozess ist die Phase der Ablösung verbunden, sie gilt sozusagen als vorläufiger Abschluss dieses Prozesses. Mit der Ablösung überschreiten die Jugendlichen eine Entwicklungsgrenze hin zum erwachsenen Menschen. Diese Übergangsphase wird Adoleszenz genannt und beginnt mit der Pubertät (vgl. ZIMBARDO 1995, 91). Sie ist gekennzeichnet durch verschiedene Umstrukturierungsprozesse, welche von den Jugendlichen als leidvoll erlebt, in der Entwicklungspsychologie allerdings als typische Krisenerscheinungen der Pubertät (und nicht als krankhaftes Phänomen wie in der Psychiatrie) betrachtet werden (vgl. FILIPP 1981, 131f; WALTER 1985; PAPASTEFANOU 1999 u.a.). HURRELMANN unterscheidet diesen Prozess auf vier Ebenen, welche zeitlich aufeinander folgen:

Auf der psychologischen Ebene, indem sich die eigene Orientierung von Gefühlen nicht mehr vorrangig an den Eltern, sondern an anderen Bezugspersonen ausrichtet;

auf der kulturellen Ebene, indem ein persönlicher Lebensstil entwickelt wird, der sich von dem der Eltern unterscheiden kann;

auf der räumlichen Ebene, indem der Wohnstandort aus dem Elternhaus verlagert wird, und schließlich

auf der materiellen Ebene, indem die finanzielle und wirtschaftliche Selbstständigkeit erreicht und damit die finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus beendet wird.

(HURRELMANN 1999, 142)

WALTER geht davon aus,

dass geistig behinderte Kinder und Jugendliche in der Regel denselben schmerzhaften und stressvollen Umstrukturierungsprozess in Pubertät und Adoleszenz durchleben wie ihre nichtbehinderten Altersgenossen auch, allerdings meist unter anderen Prämissen. In vielen Punkten sind sie den „normalen“ Kindern gegenüber im Nachteil.

(WALTER 1985, 26;
vgl. auch WILKEN 1985;
KLAUSS 1997, 40;
LEMP 1997, 31f)

Dies bezieht sich sowohl einerseits auf die Einstellungen von Eltern, Erziehern und anderen, als auch konkret auf Aspekte, welche mit dem schon erwähnten „Mehr an sozialer Abhängigkeit“ zusammenhängen. Bei Menschen ohne Behinderung wird der Weg zu mehr Selbstständigkeit und Ablösung im Gegensatz zu Menschen mit geistiger Behinderung praktisch „von selbst“ vorbereitet. Eine Tabelle von KLAUSS soll dies verdeutlichen.

Kindergarten

Bedeutung für Menschen ohne Behinderung: Kinder werden zunächst gebracht, gehen dann eigenständig. Anbahnung von Freundschaften.

Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung: Kinder lernen andere Kinder und Betreuer kennen, aber in der Regel ist ein Transport über größere Strecken notwendig. Geringer Zuwachs an Eigenständigkeit.

Schule / Ausbildung

Bedeutung für Menschen ohne Behinderung: Selbständiger Schulbesuch, Kontakte zu Schulkameraden auch außerhalb der Schule, erstes eigenes Geld (Taschengeld, Verdienst).

Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung: Neuer Bekanntenkreis, aber weiterhin Transporte notwendig, kaum Kontakte außerhalb der Schule, enge Absprachen Elternhaus / Schule, evtl. Taschengeld.

Peergroups

Bedeutung für Menschen ohne Behinderung: Überwiegend Kontakte ohne Elternkontrolle im Jugendalter, Herausbildung eigener Standpunkte.

Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung: Jugendkontakte fast ausschließlich organisiert, beaufsichtigt, nicht direkt im Wohngebiet

Freizeit / Urlaub

Bedeutung für Menschen ohne Behinderung: Möglichkeit, eigene Unabhängigkeit und eigene Interessen zu erproben und zu realisieren

Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung: Urlaub nur mit Eltern oder organisiert möglich, bei erheblicher Behinderung im Kurzzeitheim mit voller Betreuung

Arbeit

Bedeutung für Menschen ohne Behinderung: "Freie" Wahl des Arbeitsplatzes ohne Vorgaben. Verdienst ermöglicht selbstbestimmtes Leben, Wohnen etc.

Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung: Arbeitsmöglichkeiten in der Regel nur in der regionalen Werkstatt für Behinderte oder in deren Fördergruppe, geringes Einkommen, das kein eigenständiges Leben ermöglicht.

Wohnen

Bedeutung für Menschen ohne Behinderung: Der Zeitpunkt des Auszuges aus dem Elternhaus wird selbst bestimmt und erfolgt auf der Grundlage des eigenen Einkommens. Wohnort und Wohnungseinrichtung werden individuell (nach Geschmack) entschieden.

Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung: Zeitpunkt des Auszuges ist meist fremdbestimmt (durch Eltern, Fachleute, unter Behördenmitwirkung), ebenso Ort und Grad der Eigenständigkeit des Wohnens nach der Familienphase. Nur teilweise Mitsprache bei Wohnungsges-

taltung.

Leben als Erwachsene

Bedeutung für Menschen ohne Behinderung: Nach der Berufswahl sind Familiengründung, Kinder etc. möglich. Interessen werden jetzt selbst wahrgenommen, politische Rechte genutzt.

Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung: Nur einzelne Menschen mit geistiger Behinderung leben alleine oder in Partnerschaft, nur ganz wenige haben Kinder. In der Regel leben sie als "erwachsenes Kind" in der Familie oder kollektiv in einem Heim. Ihre Interessen werden durch andere vertreten, Betreuer, Eltern, Verbände.

Vergleich äußerlich gleicher Lebensabschnitte
aus: KLAUSS, 1995, S. 448

Während bei Jugendlichen ohne Behinderung die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit ab dem Kindergarten stetig zunimmt, haben Menschen mit geistiger Behinderung das Problem, immer von elterlicher Hilfe, Transportmöglichkeiten und örtlichen Gegebenheiten (Infrastruktur der Angebote) abhängig zu sein. LEMPP (1997) und KLAUSS (1995) verweisen darauf, dass nicht-behinderte Kinder sich eher selbst um ihren psychosozialen Fortschritt und Zuwachs an Selbstbestimmung bemühen. Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung hingegen müssen in dieser Hinsicht mehr angeregt und gefördert werden. Ein Problem liegt darin, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung die körperliche Reife meist „normal“ verläuft, wohingegen die psychische und soziale Reife verlangsamt entwickelt wird (vgl. LEMPP 1997; WALTER 1985). Es gilt jedoch zu beachten, dass auch bei Nichtbehinderten eine asynchrone Abfolge dieser verschiedenen Prozesse festzustellen ist (vgl. WALTER 1985, 27; PAPASTEFANOU 1999). Hier verweisen die beiden genannten Autoren auf eine Entwicklung in den heutigen Industriegesellschaften, in welchen durch verlängerte Ausbildungszeiten und einem großen Angebot von Werten und Lebensperspektiven, die Reifung, Identitätsentwicklung und Ablösung erheblich erschwert und verzögert werden. Dennoch bleibt unstrittig, dass auch Jugendliche mit geistiger Behinderung in die normale Phase der Ablösungskrise gelangen und ihre Eltern damit konfrontiert werden. Diese Phase wird umso schwieriger erlebt, je schwerer die Behinderung des Jugendlichen ist (vgl. FEHLHABER 1987; KLAUSS 1988; 1995, 448).

Diese „Besonderheiten“ des Elterndaseins sollten sich Mitarbeiter immer wieder bewusst machen. Eine Auseinandersetzung damit kann dann zu

einer Würdigung der Leistungen, die Familien mit einem behinderten Kind in zahlreichen, spezifischen Belastungen erbringen [führen]. Diese Leistungen sind um so höher zu bewerten, je mehr man sich verdeutlicht, dass viele dieser Belastungen nicht primär durch die Behinderung des Kindes, sondern erst durch die Reaktionen der Umwelt, teilweise wenig behindertenfreundlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen oder einem geringschätzigen Umgang von Fachleuten mit Eltern behinderter Kinder entstehen.

(ECKERT 2002, 32)

An anderer Stelle fasst ECKERT (1998) Aspekte für eine „Partnerhafte Zusammenarbeit“ (SPECK 1996) aus systemischer Sicht von Eltern und Fachleuten zusammen:

Die Akzeptanz der Autonomie des Familiensystems: Jede Familie stellt genau wie mein eigener Arbeitskontext ein zunächst geschlossenes System mit eigenen Regeln und Wirklichkeiten dar, denen ich mich im Sinne der ‚strukturellen Koppelung‘ langsam nähern kann.

Das Verstehenlernen der Lebenszusammenhänge einer Familie (...)

Das Erarbeiten der Kompetenzen/Ressourcen einer Familie (...)

Die Offenheit für verschiedenste Modelle und Themen in der Zusammenarbeit (...)

Die Aufwertung der Arbeit mit dem personellen Lebensumfeld: Das Wahrnehmen der Bedürfnisse oder Themen der Eltern (...) bewirkt häufig Veränderungen in der familiären Situation, die dem jeweiligen Kind wiederum zugute kommen. (...).

(ECKERT 1998, 172)

Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, dass Gespräche und Kontakt nicht erst dann statt finden, wenn „etwas vorgefallen ist“, sondern als Kontaktpflege und vertrauensbildende Maßnahme selbstverständlich in der Arbeit werden. Entscheidend ist auch, die individuellen Bedürfnisse der Eltern zu erkennen. Nicht jede Familie möchte beraten werden oder in der Einrichtung aktiv „mitarbeiten“. (Eingeplante) Zeit für Gespräche ist ein weiterer wichtiger Faktor. Aus kommunikativer Sicht ist zu beachten, dass eine „verständliche“ Sprache verwendet wird, bei der eine gleichberechtigte Kommunikation möglich ist (vgl. auch Kap. 2.4) und der Rahmen entsprechend dem Anlass gestaltet ist.

Börner, R.: Ablösungsprozess – das Loslassen. Selbstbestimmt leben für mein Kind – wie soll das gehen? Eltern zwischen Wunsch und Angst. Eltern zwischen Ablösen-wollen und Beschützen-müssen. Diskrepanz zwischen Kopf und Bauch. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG E.V. (Hrsg.): Selbstbestimmt leben – eine heißes Thema für Eltern?!: Denkanstöße für einen Dialog

- zwischen Menschen mit geistiger Behinderung, Eltern und Mitarbeiter(innen). Marburg 1999.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (Hrsg.): Humanes Wohnen – seine Bedeutung für das Leben geistig behinderter Erwachsener: Bericht der 10. Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. Marburg/Lahn 1982.
- CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg 2001.
- ECKERT, A.: Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn/Obb. 2002.
- FEHLHABER, C. : Ablösungskrisen bei geistig behinderten Jugendlichen. In: LEMPP, R. (Hrsg.) : Reifung und Ablösung. Bern, Stuttgart, Toronto 1987, S. 157-160.
- FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München; Wien; Baltimore 1981.
- FISCHER, U.: Ablösung ja – doch um welchen Preis? Gedankenspiele für Eltern. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG E.V. (Hrsg.): Selbstbestimmung: Kongressbeiträge. 2. durchges. Aufl. Marburg 1997.
- GÖBEL, S.: So möchte ich wohnen: wie ich selbst bestimmen kann, daß ich mich in meinen vier Wänden wohlfühle. Hrsg. BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG E.V.: 2. Aufl. Marburg 1998.
- GUSKI, E./ LANGLOTZ – BRUNNER, C.: Die Ablösung von der Familie – Konsequenzen für die Einrichtung. In: GEISTIGE BEHINDERUNG 29 (1991) 1, S. 37-43.
- HAHN, M.TH.: Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 33 (1994) 2, S. 81-93.
- HAHN, M.TH.: „Helfen zu graben den Brunnen des Lebens“ In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG (Hrsg.): Selbstbestimmung: Kongressbeiträge. 2. durchges. Aufl. Marburg 1997, S. 22-27.
- HEIMLICH, H./ ROTHER, D.: Wenn´s zu Hause nicht mehr geht: Eltern lösen sich von ihrem behinderten Kind. 2. aktualisierte Aufl. München, Basel 1995.
- HURRELMANN, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 6. Auflage Weinheim, München 1999.
- KLAUSS, T. : Probleme der Loslösung bei geistig Behinderten und ihren Familien. In: Geistige Behinderung 27 (1988) 2, S. 111-120.
- KLAUSS,T./ WERTZ-SCHÖNHAGEN, P.: Behinderte Menschen in Familie und Heim: Grundlagen der Verständigung und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Eltern und Betreuern. Weinheim, München 1993a.
- KLAUSS, T. : Trennung auf Zeit. Die Bedeutung eines Kurzzeitheimes und anderer Institutionen für Familien mit geistig behinderten Kindern. Heidelberg 1993b.
- KLAUSS, T.: Irgendwann kommt die Trennung. Für einen möglichst normalen Lebensweg von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995) 9, S. 443-450.
- KLAUSS, T.: Wenn alle das Beste wollen, leidet die Selbstbestimmung. Plädoyer für eine begrenzte Verantwortlichkeit von Eltern und Pädagogen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 20 (1997) 1, S. 37-46.

- KLAUSS, T.: Ein besonderes Leben. xxx. Heidelberg 2005/2
- KLICPERA, C./ GASTEIGER–KLICPERA, B.: Einstellungen von Angehörigen und Betreuern zum Leben eines erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung in der Familie und im Heim. Vergleich einer Großstadt und einer ländlichen Region. In: GEISTIGE BEHINDERUNG 37 (1998) 2, S. 108-119.
- LEMPP, R. : Reifung und Ablösung als Lebensaufgabe. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG (Hrsg.): Selbstbestimmung: Kongressbeiträge. 2. durchgesehene Aufl. Marburg 1997.
- PAPASTEFANOU, C.: Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Weinheim, München 1997.
- SEIFERT, M.: Was bedeutet ein geistig behindertes Kind für die Familie? In: GEISTIGE BEHINDERUNG 36 (1997) (b) 3, S. 237-250.
- SEIFERT, M.: Zur Rolle der Familie im Kontext von Autonomie und Abhängigkeit geistig behinderter Menschen. In: Geistige Behinderung 40 (2001) 3, S. 247-261.
- THEUNISSEN, G.: Familie – Behinderung –Ablösung. In: Heilpädagogik (1997) 2, S. 1-9.
- WALTER, J. : Pubertätsprobleme bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 24 (1985) 1, S.23-36.

Der Prozess der Ablösung beginnt schon bei der Geburt

Die erste Trennung bzw. Ablösung im Leben des Kindes erfolgt lange vor einem Auszug: es ist die Geburt. In der menschlichen Entwicklung kommt es zu weiteren Ablöseprozessen, wie dem Abstillen, Laufen lernen, erste Schritte, der Identitätsbildung und Abgrenzung von den Eltern im Kleinkindalter, Trennungproblemen beim Kindergarten- und Schuleintritt, weiteren Abgrenzungen im Jugendalter und sind meist über den Auszug hinaus ein die Familie begleitendes Thema (vgl. FISCHER 1997, 281). Kürzer gefasst könnte Ablösung wie folgt definiert werden: Ablösung umfasst alle Entwicklungen im Eltern-Kind-Verhältnis zu mehr Unabhängigkeit und Eigenständigkeit (KLAUSS 1997, 39) und vollzieht sich schrittweise über einen längeren Zeitraum.

Die Ablösungsphase in der Jugend ist dabei nicht nur eine Entwicklungsphase für den erwachsenwerdenden jungen Menschen, sondern fällt zusammen mit einer komplementären Entwicklungsphase der Eltern. Für beide Seiten bedeutet die Loslösung eine Phase der Des- und Neuorientierung und bildet sowohl für das Kind, als auch für die Eltern eine Identitätskrise. WILLI beschreibt die Entwicklung von Eltern und Kind als aufeinander bezogene koevolutive Prozesse (WILLI 1987, 54). Ungelöste Ablösungsprozesse der Jugendlichen behindern die Neuorientierung der Eltern ebenso, wie die ungelöste Neuorientierung der Eltern die Ablösung der Kinder behindert (vgl. ebd.). Dies erleben Mitarbeiter dann im Alltag und definieren es als „Ablöseprobleme“. Familien mit einem geistig behinderten Kind sind in dieser Phase besonders darauf angewiesen, „Signale“ des Ablösewunsches aus dem Verhalten zu erkennen. FEHLHABER berichtet zum Beispiel über auftretende „Verhaltensstörungen“, die mangelnde sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten kompensieren. Das Streben nach größerer Eigenständigkeit äußert sich dann oft in personen- und situationsbezogenen Verhaltensweisen (z.B. Rückzug, Verweigerung, Auflehnung und Aggression), welche in der Regel in Abhängigkeit zu den engsten Bezugspersonen stehen (vgl. FEHLHABER 1987, 158). In diesem Zusammenhang stellt KLAUSS die These auf, dass es bei Menschen mit geistiger Behinderung meist nicht um ein „Loslassen“, sondern ein „Weggeben“ geht. Im Gegensatz zu nichtbehinderten Kindern, die meist selbst weg wollen, würden Kinder mit einer geistigen Behinderung kaum selbst von Zuhause weg streben (umso weniger, je schwerer die Behinderung ist). In seiner Untersuchung mit Eltern stellte er auf die Frage nach der Zukunftsplanung fest, dass weniger als fünf Prozent der Eltern wissen oder das Gefühl haben, ob oder dass ihr Kind eine Trennung will (vgl. KLAUSS 1993b, 1995). Zu kritisieren ist hierbei

allerdings, dass er nur Eltern befragt hat und nicht die Jugendlichen selbst. Außerdem lässt sich wohl eher sagen, dass je schwerer die Behinderung ist, es umso schwerer ist, Vermutungen über einen Auszugswunsch anzustellen. Dies würde auch den Ausführungen von FEHLHABER 1987 entsprechen. Hinzu kommt, dass es immer noch nicht genügend angemessene Wohnplätze für Menschen mit geistiger Behinderung gibt, so dass die Mehrzahl immer noch zuhause lebt (vgl. SEIFERT 1997a., 57).

Eine weitere interessante Untersuchung veröffentlichten KLICPERA und KLICPERA-GASTEIGER 1998. Sie befragten sowohl Eltern (aus einem ländlichen und einem städtischen Gebiet Österreichs) als auch Betreuer (nur aus dem gleichen ländlichen Gebiet), unter anderem zu verschiedenen Einstellungen zum Thema „Ablösung eines geistig behinderten Erwachsenen von den Eltern und Wohnen im Wohnheim“.

Ablösung von Eltern auch für behinderte Menschen notwendig

Angehörige in Südtirol:

trifft sicher zu: 27%

trifft etwas zu: 15%

trifft eher nicht zu: 13%

trifft	nicht	zu:	45%
--------	-------	-----	-----

Angehörige in Wien

trifft sicher zu: 17%

trifft etwas zu: 17%

trifft eher nicht zu: 19%

trifft	nicht	zu:	47%
--------	-------	-----	-----

Betreuer in Südtirol

trifft sicher zu: 49%

trifft etwas zu: 36%

trifft eher nicht zu: 8%

trifft	nicht	zu:	7%
--------	-------	-----	----

Gefahr zu geringer Selbständigkeit

Angehörige in Südtirol

trifft sicher zu: 47%

trifft etwas zu: 24%

trifft eher nicht zu: 6%

trifft nicht zu: 23%

Angehörige in Wien

trifft sicher zu: 42%

trifft etwas zu: 20%

trifft eher nicht zu: 19%

trifft nicht zu: 19%

Betreuer in Südtirol

trifft sicher zu: 48%

trifft etwas zu: 23%

trifft eher nicht zu: 21%

trifft nicht zu: 8%

Wohnheim kann nie richtiges Zuhause sein

Angehörige in Südtirol

trifft sicher zu: 46%

trifft etwas zu: 20%

trifft eher nicht zu: 19%

trifft nicht zu: 16%

Angehörige in Wien

trifft sicher zu: 73%

trifft etwas zu: 9%

trifft eher nicht zu: 9%

trifft nicht zu: 9%

Betreuer in Südtirol

trifft sicher zu: 25%

trifft etwas zu: 23%

trifft eher nicht zu: 32%

trifft nicht zu: 20%

Eltern behinderter Menschen haben Recht auf ruhigen Lebensabend

Angehörige in Südtirol

trifft sicher zu: 26%

trifft etwas zu: 22%

trifft eher nicht zu: 19%

trifft nicht zu: 33%

Angehörige in Wien

trifft sicher zu: 21%

trifft etwas zu: 18%

trifft eher nicht zu: 26%

trifft nicht zu: 35%

Betreuer in Südtirol

trifft sicher zu: 45%

trifft etwas zu: 35%

trifft eher nicht zu: 11%

trifft nicht zu: 9%

Einstellungen zu Ablösung eines geistig behinderten Erwachsenen von den Eltern und zum Wohnen in einem Wohnheim bei Angehörigen geistig behinderter Menschen in Südtirol und Wien sowie bei Behindertenbetreuern

Aus: KLICPERA/ KLICPERA-GASTEIGER 1998, S.112

Interessant ist dabei, dass Eltern zwar die Gefahr einer geringeren Selbstständigkeit ihres Kindes erkennen, diese aber in Kauf nehmen, da in ihren Augen ein Wohnheim nie ein richtiges Zuhause sein kann. Außerdem betrachten sie, im Gegensatz zur Meinung der Betreuer, ihre elterliche Verantwortung dem Kind gegenüber für wichtiger, als das Recht auf einen ruhigen Lebensabend. Es wäre interessant zu untersuchen, ob die gleichen Tendenzen auch in Deutschland fest zu stellen sind und somit die formulierte These der „Normalisierung der Elternschaft“ eher ein Konstrukt von Fachleuten und weniger der Eltern darstellt. Im Gegensatz zu KLAUSS (1995), der eine „Normalisierung“ der Ablösung sieht und sich dabei auf die wachsende Belastung der Eltern und das Recht des Menschen mit geistiger Behinderung auf Erwachsenwerden bezieht, fordern sie (allerdings auf Österreich bezogen) nicht für jeden Erwachsenen mit geistiger Behinderung einen öffentlich geförderten Wohnplatz vorzusehen, sondern solche Hilfen auszubauen, welche einen Verbleib in der Familie ermöglichen. Beide Positionen haben ihre Berechtigung, wichtig bleibt das Recht auf Bereitstellung und Wahrnehmen-Können beider Möglichkeiten (vgl. KLAUSS 1995; KLICPERA/ KLICPERA-GASTEIGER 1998). Wie schon GUSKI und LANGLLOTZ-BRUNNER festgestellt haben, müssen äußere und innere Bedingungen der Ablösung in Einklang stehen. Erschwerende äußere Bedingungen (wie begrenzte Wohn- und Betreuungsmöglichkeiten, finanzielle Probleme, Schweregrad der Behinderung, gesellschaftliche Normen) nehmen ebenso Einfluss auf die Ablöseprozesse wie psychodynamische Prozesse innerhalb der Familie.

Die Ablösung kann nur dann als gelungen bezeichnet werden, wenn die „innere“, das heißt emotionale Loslösung aus dem Schonraum Familie statt gefunden hat, ansonsten sind auch die günstigsten äußeren Bedingungen nicht hinreichend (vgl. GUSKI/ LANGLLOTZ-BRUNNER 1991, 38).

Übertriebene Fürsorglichkeit und über Gebühr erweiterte „Schutzzonen“ behindern das Selbstständigwerden und die Autonomie. KRIEGER, die als Mutter und Vorstandsmitglied der Lebenshilfe e.V. mit dem Aufgabengebiet „Wohnheime“ betraut ist, berichtet über ein „Auszugs-Vorbereitungsprogramm“ für ausziehende Kinder. Ihre Schilderungen (auch über Erfahrungen mit ihrer eigenen Tochter) lassen den Schluss zu, dass der Auszugswunsch bei genügend Vorbereitung von selbst bei den erwachsen gewordenen Menschen mit geistiger Behinderung entsteht (vgl. KRIEGER 1982, 32ff). TRAPPEN stellt fest, dass immer mehr Eltern den Fachleuten zustimmen, dass Menschen mit geistiger Behinderung das Elternhaus ebenso als junge Erwachsene verlassen sollten, wie ihre nichtbehinderten Altersgenossen. Der Eintritt in die Werkstatt für Be-

hinderte bietet sich daher als Zeitpunkt des Auszugs an, da sie in diesem Alter besonders lernfähig seien und Veränderungen ihres Lebensumfeldes gut verarbeiten könnten (vgl. KRIEGER 1982; TRAPPEN 1982; FEHLHABER 1987; KLAUSS 1995; SEIFERT 1997a). Andererseits könnte ein Zusammenfallen beider Ereignisse vom Menschen mit geistiger Behinderung auch als Doppelbelastung empfunden werden, da zeitgleich zwei schwerwiegende Veränderungen in seinem Lebensbereich stattfinden würden.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Ablöseproblematik keine rein behindertenspezifische Thematik darstellt, sondern auch für Familien mit einem nichtbehinderten Kind eine Krise darstellt (vgl. hierzu besonders PAPASTEFANOU 1999).

SEIFERT erläutert, welche Faktoren sich als positiv innerhalb des Familiensystems erweisen, um die Behinderung des Kindes und mit ihr einher gehende Probleme bzw. Aufgaben besser zu bewältigen.

Günstig ist ein Familiengefüge, in dem die Partnerbeziehung von Vater und Mutter intakt ist, wo die Kinder offen über ihre Probleme sprechen können, wo die Verantwortung für das behinderte Kind gemeinsam getragen wird und alle Beteiligten genügend Freiräume haben, eigenen Bedürfnissen nachzugehen.

(SEIFERT 1997b, 244)

Der Auszug als normative Krise

Zum Abschluss dieses Kapitels folgt nun eine Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte des Ablöseprozesses für den speziellen Rahmen dieser Arbeit. Nach BRONFENBRENNER ist der Auszug aus dem Elternhaus als „ökologischer Übergang“ zu verstehen. Dieser bringt immer auch eine Rollenveränderung mit sich (vgl. BRONFENBRENNER 1981, 22) In der Literatur wird die Loslösung des Menschen mit geistiger Behinderung zudem auch als kritisches Lebensereignis nach FILIPP bezeichnet (so z.B. bei KLAUSS 1988, 111) und als „zweite Krise“ der Familie beschrieben (nach der Geburt eines behinderten Kindes nun die Ablösung von der Familie; vgl. Kap 3.1 dieser Arbeit). Zur Erinnerung: Als kritische Lebensereignisse werden dabei solche verstanden,

die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen.

(FILIPP 1981, 23)

Es gibt normative (d.h. übliche) und nicht-normative Ereignisse, wobei die Ablösung allgemein und der Auszug im Besonderen als normativ gelten kann, das heißt, sie sind ein normaler Schritt in der Entwicklung der Familie. FILIPP weist des weiteren darauf hin, dass solche kritischen Ereignisse

nicht nur eine Gefahr für die Betroffenen im Sinne einer erhöhten Anfälligkeit für psychische und physische Störungen an sich, sondern (...) immer zugleich auch Chancen für Persönlichkeitsentfaltung und individuelle Weiterentwicklung [sein können].

(FILIPP 1981 zit. nach THEUNISSEN/ PLAUTE 1995, 118)

Daraus ergibt sich, dass für die Bewältigung dieses Prozesses die Art und Weise, wie diese Situation wahrgenommen und erlebt wird, von großer Bedeutung ist. So wird es wichtig, ob Eltern und erwachsen gewordenen Kind mit geistiger Behinderung die Ablösung als Herausforderung oder als Bedrohung sehen (vgl. auch THEUNISSEN/ PLAUTE 1995, 118f). Hier wird deutlich, welche Rolle die Kontextfaktoren spielen: gibt es Ressourcen, auf welche die Familie zurückgreifen kann, sind Bewältigungsstrategien vorhanden, wurde das Kind mit geistiger Behinderung zur Selbstbestimmung und Selbstständigkeit hin erzogen?, sowie letztendlich: kam dieser Schritt vorbereitet oder unerwartet für beide Seiten? Zusätzlich kommt auch dem Umfeld der Familie (den die Familie umgebenden Systemen) eine wichtige Bedeutung zu. Relevant scheint hier unter anderem die Frage, wie dieser Schritt von außen gesehen, bewertet und unterstützt wird (sowohl psychisch wie organisatorisch). Ablösung findet also ebenso in der Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung statt, allerdings kann die Wahrnehmung dieses Prozesses erschwert sein. Zudem kann die Ablösungskrise bei Menschen mit geistiger Behinderung zeitlich verzögert auftreten, was mit deren insgesamt verzögerten Entwicklung zusammenhängt (vgl. WALTER 1985, 26; FEHLHABER 1987, 158).

GUSKI weist darauf hin, dass die (innere) Ablösung zwischen Eltern und Kind ein interaktiver Prozess ist (vgl. GUSKI 1980, 1991). Der Ablöseprozess nimmt logischerweise Einfluss auf die Systembedingungen der Familie und ist von diesen abhängig. Wenn das erwachsen gewordene Kind (ob mit oder ohne Behinderung) die Familie verlässt, erfordert dies erneut eine Reorganisation und Neubalancierung der Familie. BRAUN und LEITNER stellten 1976 drei wesentliche Folgen des Ablöseprozesses für die Familie (allerdings ohne Berücksichtigung einer Behinderung) fest:

1. eine quantitative Reduktion der Interaktionsbeziehungen, 2. Veränderungen im Machtgefüge, wobei primär der Vater einen Autoritätsverlust hinnehmen muss, sowie 3. ein Neuschreiben der Familiengeschichte.

(BRAUN/ LEITNER 1976 zit. nach PAPASTEFANOU 1997, 93)

Bei Familien mit einem geistig behinderten Kind wird wahrscheinlich eher die Mutter vom zweiten Punkt betroffen sein, da es zumeist immer noch die Mütter sind, die sich um das behinderte Kind kümmern und in Folge dessen einen wichtigen Lebensmittelpunkt „verlieren“. Daraus wird klar, dass die Beziehungen innerhalb der Familie eine besondere Bedeutung haben, wie mit der Behinderung des Kindes umgegangen wird und natürlich auch darauf, wie später der Ablöseprozess verläuft. Inwieweit speziell Väter Probleme mit dem Ablöseprozess ihres behinderten Kindes haben, wird in der Literatur leider bisher nicht separat untersucht, es kann aber davon ausgegangen werden, dass auch sie nicht unberührt vom Ablöseprozess ihres Kindes bleiben. Auf den grundsätzlich wichtigen Einfluss der Qualität der Familienstruktur in Hinsicht auf die Verarbeitung von Systemveränderungen innerhalb der Familie verweisen GUSKI/ LANGLOTZ-BRUNNER. Entwicklungsbedingte Veränderungen, zu denen ja auch der Ablöseprozess zählt, werden um so schwieriger je weniger innerfamiliäre Flexibilität, Toleranz gegenüber Veränderungen, Kommunikationsfähigkeit und emotionaler Austausch vorhanden sind. (GUSKI/ LANGLOTZ-BRUNNER 1991, 39)

HEIMLICH und ROTHER haben typische Stationen in der Ablösephase von Eltern behinderter Kinder festgestellt:

Erschöpfung und Ausweg (physische und psychische Erschöpfung; Auswegsuche durch Kurzzeitunterbringung, Familienentlastende Dienste etc.)

Probe (erster Aufenthalt auf Probe; erstes Erleben des Abschiedsschmerzes, Heim-Weh des Kindes und Kind-Weh der Eltern); diese Phase wird oft wiederholt, bis der nächste Schritt gegangen werden kann

Entscheidung (der eigentliche, endgültige Auszug und die damit verbundene Loslösung wird ins Auge gefasst; den Eltern wird klar, dass eine Neuorientierung stattfinden muss)

Das zweite Zuhause (Einrichtungen werden angeschaut, das Kind auf den Umzug vorbereitet; der Schritt wird vor anderen gerechtfertigt)

Neubeginn (Eltern kehren ohne ihr Kind nach Hause; Neubeginn des Jugendlichen in seinem neuen Zuhause und Neuorientierung des Lebens der Eltern)

(vgl. HEIMLICH/ ROTHER 1995, 16f).

Dieses Modell bezieht sich zwar vornehmlich auf die Erfahrung mit Eltern eines schwerbehinderten Kindes, wo der Umzug teilweise auch schon früher stattfinden muss, allerdings dürften Eltern, die den Auszug aus Normalisierungsgründen im Adoleszenzalter anstreben, ähnliche Phasen durchlaufen (vgl. hierzu z.B. den Bericht von BÖRNER 1997, 73f).

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich, dass der Ablöseprozess eine Störung des Systems Familie darstellt und innerhalb dieses Systems ein neues Gleichgewicht hergestellt werden muss. Der Ablöseprozess muss also innerhalb des Spannungsfeldes der ihn umgebenden Systeme betrachtet werden. Bei der Bewältigung dieses Prozesses brauchen Eltern Begleitung und Unterstützung, auch über die Phase des Auszugs hinaus, damit sie diesen auch als Chance sehen können. Nochmals soll betont werden, dass „Probleme“ bei der Loslösung „normal“ sind und keine „Pathologie“ darstellen. Dennoch erscheint auf Grund des Aspekts, dass es sich bei Familien mit einem (geistig) behinderten Kind oft um ein „Weggeben“ statt eines „Loslassen“ handelt, professionelle Unterstützung sinnvoll. Anstatt die Eltern ob ihrer „mangelhaften“ Ablösung zu kritisieren, sollten Mitarbeiter daher Verständnis für die schwierige Situation zeigen und Hilfen anbieten.

Abschließend soll nun die Zusammenarbeit zwischen Eltern und professionellen Begleitern näher betrachtet werden.

Identitätsentwicklung unter der Bedingung einer geistigen Behinderung

Welche Chancen haben Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, ein realistisches Selbstbild auszubilden, Selbstwert zu entwickeln, ein Bewusstsein von sich zu haben?

Wir wissen wenig darüber, wie sich Menschen mit geistiger Behinderung selbst sehen und verstehen. Der Psychologe Wendeler (1993) zeichnet nach Gesprächen mit Angehörigen ein pessimistisches Bild von der persönlichen Identität von Menschen mit geistiger Behinderung. Sie seien häufig leicht kränkbar, überschätzten sich maßlos, neigten dazu, andere abzuwerten und auch sich als wertlos zu empfinden, wenn sie der Realität ihrer nicht nur körperlichen, sondern auch geistigen Behinderung ins Auge schauten. Er sieht dies offenbar als nahezu unausweichliche Folge ihrer Lebenssituation an, nimmt aber Personen aus, die wegen ihrer starken kognitiven Beeinträchtigung das Glück hätten, ihre Lage gar nicht vollständig zu begreifen (Klauß 2005, 323).

Doch kann tatsächlich nur glücklich sein, wer die eigene Realität nicht kennt? Wie entsteht Identität und mit welchen Gefahren und Chancen ist dies verbunden? Ich möchte einige Bereiche ansprechen, die diese Identitätsentwicklung erschweren.

Welches Selbstbild entsteht in frühen Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen?

Die Entwicklung von Identität beginnt natürlich auch bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht erst im Jugendalter. In der Kindheit liegen wichtige Bedingungen für ein positives Selbstbild. Wir wissen aus vielen Studien, dass in der frühen Interaktionsentwicklung von Kindern mit Behinderungen, z.B. mit TS 21, Besonderheiten zu beobachten sind. Das ‚intuitive parenting‘ der Eltern (vgl. Papousek & Papousek 1987) scheint irritiert zu sein. Während sie mit Kindern ohne Behinderung in Interaktionen und Dialoge eintreten, bei denen sie wesentlich eine ‚antwortende‘ Rolle einnehmen und damit dem Kind zeigen, dass sie seine Signale, Impulse und Initiativen wahrnehmen, wertschätzen und darauf eingehen, verändert sich das bei Kindern mit Behinderungen. Wenn deren Äußerungen uneindeutig sind, sie langsamer als erwartet reagieren und weniger Initiative zeigen, dann reagieren Eltern – möglicherweise auch intuitiv – durch vermehrte Aktivität, Anregung und Kontrolle. Sie kompensieren das Kind, vermitteln ihm aber damit das ‚Selbstbild‘: ‚Ich kann nicht – oder nur, wenn andere mich anregen, strukturieren, unterstützen‘.

Möglicherweise resultieren Verhaltensmerkmale wie geringe Frustrationstoleranz etc. bei Kindern mit TS21 aus solchen Erfahrungen (so Jantzen 1998).

Bei Kleinkindern mit Trisomie 21 wurde festgestellt, dass persönliche Eigenarten wie Aufgabenzuwendung und Kooperativität mit dem Untersucher davon abhängen, mit welcher Geschwindigkeit sie sich entwickeln. Bei dem Drittel der Kinder, die in ihrer Fähigkeitsentwicklung am schnellsten waren, nahm das Interesse an der Lösung von Aufgaben und an der Zusammenarbeit mit dem erwachsenen Gegenüber kontinuierlich zu, beim zweiten Drittel stagnierte die Kooperation und bei der langsamsten Gruppe nahm sie sogar ab (Rauh 1997, 28f). Die Bereitschaft, sich auf Aufgaben zu konzentrieren, dabei auch an Leistungsgrenzen zu gehen und Anregungen Dritter zum Lernen zu nutzen, hängt offenbar von den bisherigen Lernerfahrungen ab. Kinder, die hier wenig Erfolg erleben, lassen sich eher entmutigen. Die Vorstellung von den eigenen Möglichkeiten, Probleme zu lösen und dabei mit Menschen zu kooperieren, die Anforderungen stellen, wird möglicherweise im einen Fall positiver, im anderen Fall negativer geprägt. Da dieses Selbstbild auf zukünftige Lernfortschritte Auswirkungen haben dürfte, wird hier deutlich, wie bei Kindern mit geistiger Behinderung ein geringes Lerninteresse und reduzierte Lernausdauer entstehen kann (vgl. Jantzen 1998).

Deutlich wird hier aber auch, welche Bedeutung die Gestaltung der Anforderungen für diese Kinder hat. Ständige Überforderungen führen ebenso zu einer sekundären Lernhemmung wie ein Mangel an erfolgreich bewältigbaren Aufgaben. Eine negative Selbstsicht muss sich nicht ausbilden, wenn die Interaktionen auf die Möglichkeiten des Kindes abgestimmt sind, wenn man ihm beispielsweise genügend Zeit lässt für eigene Initiative – und sie dann adäquat beachtet und beantwortet. Moderne Konzepte der videogestützten Interaktionsförderung in der Frühförderung können Eltern dabei unterstützen, hierbei ihr ‚intuitive parenting‘ anzupassen (vgl. Sarimski 2007).

Krise im Jugendalter?!

Für die frühe Kindheit sind nur Vermutungen über das Selbstbild möglich, weil das Kind noch keine Auskunft geben kann, wie es sich selbst sieht. Was geschieht aber, wenn bei Heranwachsenden mit geistiger Behinderung die eigene Begrenzung offenkundig und bewusst wird? Vermutlich ist das Jugendalter dadurch gekennzeichnet, dass die eigenen Grenzen prägnant erlebt und auch erkannt werden (Walter 1985). „Die Frage ‚Wer bin ich‘ wird als die zentrale Frage des Jugendalters verstanden. Behinderte Jugendliche erkennen plötzlich, dass sie anders sind. Sie erleben ihre Andersartigkeit sehr leidvoll als Minderwertigkeit. Viele geistig behinderte Jugend-

liche überraschen ihre Eltern mit der bohrenden Frage: ‚Mama, Klaus sagt, ich sei behindert. Mama, was ist behindert?‘“ (166f).

Hier stellt sich die Frage nach den Anforderungen, die eine ‚normale‘ Welt an kognitiv beeinträchtigte Menschen stellt und nach der möglichen Notwendigkeit von Schonräumen. Schmerzlich ist es für alle Heranwachsenden, Fehler einzugestehen oder einzusehen, dass sie sich viel zu viel zugetraut haben. Erleichtert wird diese Phase für Jugendliche ohne Behinderung dadurch, dass es nur eine Frage der Zeit ist, wann sie wirklich ‚alles dürfen‘. Jugendliche mit Behinderungen müssen hier mehr leisten als andere. Einerseits haben sie vielleicht immer gehört: ‚Du kannst das auch...‘, und die Eltern haben im Hintergrund unmerklich die Steine aus dem Weg geräumt. Manche Eltern berichten davon, dass sie ihren Kindern mit Behinderung immer gesagt hätten, sie könnten dieselben Dinge wie ihre Geschwister, um ihnen nicht das Gefühl zu geben, weniger wert zu sein. Doch dieses Bemühen kann dazu führen, dass man ein Kind manches nicht ausprobieren lässt, damit es nicht schmerzlich erfahren muss, was es nicht kann, dass es langsamer lernt, beim Fußballspielen nicht mithalten und nicht die Freundin oder den Freund für sich gewinnen kann, die es sich wünscht. Ins Wanken gerät diese beschützte Welt, wenn Heranwachsende dann im Jugendalter alleine weggehen, Auto fahren und heiraten wollen.

Herausforderungen sind auch die subjektive Wahrnehmung und Integration tiefgreifender körperlicher Veränderungen, deren Nichtgelingen in vielfältiger Weise zu Problemen führen kann, beispielsweise zu sog. Dymorphophobien, das Missgefallen an der eigenen Gestalt, die Unerklärlichkeit der ersten Menstruation oder des Samenergusses, sexuelle Impulse und deren Unerfüllbarkeit, Probleme der sexuellen Identität; aber auch Stimmbruch, Bartwuchs, Schambehaarung, Brust-, Peniswachstum und Akne. Für viele nichtbehinderte Jugendliche ist diese Integration trotz kognitiver Erklärungsmöglichkeiten schon schwer genug.

Für intelligenzgeminderte Jugendliche stellt sich zudem die Notwendigkeit der normativen Neuorientierung vom Kind zum Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit jeweils unterschiedlichen subjektiven und gesellschaftlichen Erwartungen. An welchen Normen und Erwartungen sollen sie sich orientieren, welche „Normalität“ wird ihnen dazu angeboten? Was ist ein ‚normaler‘ Lebenslauf für Menschen mit geistiger Behinderung? Existiert in der Umwelt und bei ihnen selbst eine eindeutige Vorstellung davon (vgl. Klauß 1995)?

Schwierig ist für intelligenzbeeinträchtigte Jugendliche die Bewältigung der widerstreitenden Tendenzen zwischen Wünschen nach Ablösung, Selbständigwerden, Erwachsenwerden, neue Beziehungen eingehen vs. Kind-bleiben, Abhängigbleiben, Versorgtwerden im Kontext ihrer real

mehr oder weniger stark eingeschränkten Möglichkeiten zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Vermutlich scheitern Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wesentlich häufiger als andere bei der Bewältigung solcher Herausforderungen oder machen tiefgreifende Krisen durch, die zu seelischen Verletzungen und letztlich auch zu mehr oder weniger schwerwiegenden psychischen Störungen führen können. Vermutlich werden jedoch solche Entwicklungsschritte häufig nicht in ihrem biografischen Zusammenhang wahrgenommen und ausreichend gewürdigt und unterstützt.

Risikoverhaltensweisen

Typisch für das Jugendalter sind auch Risikoverhaltensweisen. Sie sind durch einen Mangel an Selbstfürsorge, Gesundheitsbewusstsein und sozialer Umsicht gekennzeichnet, wodurch ein Gefährdungspotential für den Jugendlichen entsteht, z.B. durch körperliche Auseinandersetzungen, Grenzüberschreitungen, Missbrauch von Alkohol, Drogen und Tabak. Der subjektive Sinn solcher riskanten Verhaltensweisen liegt darin, die Identität der eigenen Person zu sichern, Bedeutung zu erlangen und den Selbstwert zu regulieren (Resch & Westhoff 2008). Wir wissen wenig darüber, welche Verhaltensweisen von Menschen mit geistiger Behinderung als solche Risikoverhaltensweisen zu interpretieren sind, in Erwägung zu ziehen ist das jedoch: Können aggressiv-expansive Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen und erwachsenen Autoritätspersonen eine solche Bedeutung haben? Riskante Verhaltensweisen („Ausprobieren“) aller Art und ebenfalls der Missbrauch von Alkohol, Tabak und evtl. illegalen Drogen kommen natürlich auch bei Jugendlichen mit Intelligenzminderung vor. Handelt es sich hier um Versuche zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben? Wie sind sie zu würdigen – und wie wird vermieden, dass sich daraus nicht weitere Risiken und psychische Störungen entwickeln? (vgl. Hennicke 2009).

Gleichaltrigengruppe

Zu den sozialen Bedingungen der Identitätsentwicklung im Jugendalter gehört die Gleichaltrigengruppe, vor allem angesichts des Spannungsfelds zwischen Autonomiestreben und Bindung. Das Gelingen der Ablösungsaufgabe ist stark an die Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe gebunden. Gleichaltrige helfen, die Ablösung von den Eltern zu unterstützen und Normen und Orientierungen in Abgrenzung zur Erwachsenengeneration zu finden (vgl. Resch & Westhoff 2008). Wir wissen, dass Menschen mit geistiger Behinderung generell über weniger private Sozialkontakte verfügen als andere. Wie ist, wie sollte die passende für die Identitätsentwicklung ‚passende‘ Gleichaltrigengruppe für Kinder und Jugendliche mit Intelligenzminderungen be-

schaffen sein? Sollten es ähnlich beeinträchtigte oder nicht beeinträchtigte Personen sein? Es bedarf besonderer Anstrengungen, um integrative Settings für alle Beteiligten zu einer befriedigenden, entwicklungsfördernden Erfahrung werden zu lassen. (vgl. Henricke 2009).

Müssen Menschen mit geistiger Behinderung eine ‚behinderte Identität‘ ausbilden?

Soweit die Aufgaben und Risiken. Wie ist aber nun die Frage einzuschätzen, ob es sozusagen zwangsläufig bei Menschen mit geistiger Behinderung eine ‚behinderte Identität‘ geben muss? Zu beachten sind einerseits individuelle Kompetenzen und soziale Bedingungen.

Verfügbare Bewältigungstechniken

Menschen mit einer geistigen Behinderung wird eine allgemeine ‚Vulnerabilität‘ zugeschrieben. In Zusammenhang mit ihrer kognitiven Beeinträchtigung können ihnen „Coping-Strategien“ weniger zur Verfügung stehen, sodass ihnen Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit spezifischen Alltagsstress- Anforderungen fehlen (siehe Schuppener 2004; 2006). In der Folge ist sowohl der Aufbau konstruktiver Verhaltens- und Reaktionsmuster in Problemsituationen erschwert, als auch die Auseinandersetzung mit sich selbst vor dem Hintergrund sozialer Erfahrungen. Ohne ein Angebot adäquater Unterstützung zur Etablierung von „Coping-Skills“ kommt es nahezu zwangsläufig zu einer Art chronifizierter Vulnerabilität. Diese Chronifizierung kann es wiederum den betreffenden Personen erheblich erschweren, eine konstruktive Identitätsentwicklung zu durchlaufen.

Ausgrenzungserfahrungen und Stigmatisierung

Menschen mit geistiger Behinderung sind besonders fremdbestimmten Entwicklungs- und Lebensbedingungen ausgesetzt (vgl. Hahn 1981), und sie machen verschiedene Ablehnungserfahrungen (vgl. Sinason 2000; Schuchardt 1999). Wie wirkt sich das auf ihre Identitätsentwicklung aus? Nach der ‚Stigma-Identitätsthese‘, wonach stigmatisierende Zuschreibungen „zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen“ führen (Cloerkes 2001, 138) müssten sie eigentlich auch eine ‚behinderte Identität‘ ausbilden. So sagen beispielsweise Lindemann & Vossler (2000, 107): „Wer ein defektorientiertes Menschenbild und eine Beurteilung seiner selbst als behindert oder gestört erfahren hat, lebt in allen sozialen Bereichen damit“. Gibt es einen zwangsläufigen Negativ-Zusammenhang zwischen Behinderungserfahrungen, Stigmatisierungen und Identitätsgefährdungen sowie – beschädigungen?

Möglichkeiten des Stigma-Management

Schuppener (2009) weist vor allem darauf hin, dass bei einer solchen pessimistischen Einschätzung die „Möglichkeiten des Stigma-Managements und einer aktiven Abwehr der Stigmatisierung durch das Individuum werden [...] nicht berücksichtigt [werden]“ (Julius 2000, 178). Das folgende Zitat einer jungen Frau mit Down-Syndrom (Ohrenkuss 2002) verdeutlicht, dass es für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen möglich ist, negative Behinderungserfahrungen wahrzunehmen und zugleich kompensatorisch/reflexiv damit umzugehen:

„Ich habe die Behinderung Down-Syndrom, aber man sieht es mir nicht so an, weil ich vieles dazu gelernt habe. Man sieht es mir an den Augen an, dass ich behindert bin, aber für mich ist es kein Leiden sondern es ist einfach da und das gehört eben halt mal zum Leben dazu. Und man soll sich so akzeptieren wie man ist. Aber was ich nicht leiden kann ist wenn mich jeder so dumm-blöd an glotzt. Als wäre ich nur behindert, obwohl das gar nicht stimmt. Ich bin zwar behindert aber nicht so wie die anderen Jugendlichen mit der Behinderung, sondern etwas normaler und ich weiß es auch nicht woher es kommt. Da ich auch mit Jugendlichen ohne Behinderung zusammen bin und mich darunter sehr wohl fühle, fällt es mir schwer als eine Behinderte ohne Freunde behandelt zu werden. Und außerdem bin ich sehr froh und stolz eine Schwester ohne eine Behinderung zu haben, die ich über alles in der Welt liebe“.

„Das gehört eben halt mal zum Leben dazu“ von Julia KELLER

Julia Keller zeigt, dass sie eine sensible Wahrnehmung für Zuschreibungen und Stigmatisierungen hat, und sie fühlt sich durchaus stigmatisiert und ausgegrenzt (siehe Schuppener 2009), aber sie verfügt offenbar auch über Kompetenzen, die man als „Strategie des Stigma-Managements“ bezeichnen kann. Zwei verschiedene Formen wendet sie vor allem an (siehe Wendeler & Godde 1989):

Protestreaktionen

Der Wunsch nach ‚Normalität‘ ist bei vielen Jugendlichen mit dem Etikett ‚Geistige Behinderung‘ stark ausgeprägt und führt zu Protestreaktionen. Teilweise wird diese Zuschreibung als Angriff auf die eigene Menschenwürde abgelehnt, das deutet auch Julia Keller an. Protest, Ablehnung, aber auch Verleugnung gegen die Zuschreibung als „anders“, „unnormale“, „behindert“ sind hier wichtig. So erlebten von Palmowski & Heuwinkel (2000) befragte Schüler einer Schule für Geistigbehinderte den Begriff „geistig behindert“ als eindeutig negativ (z. B. in Form eines Schimpfwortes von Peers) und lehnten diesen folglich in ihrer Selbstbeschreibung vehement ab.

Abwärtsvergleiche

Auch Abwärtsvergleiche können ein wichtiger Faktor beim Umgang und der Bewältigung mit den Behinderungserfahrungen sein. Die Unterscheidung von (vermeintlich) stärker beeinträchtigten Peer-Groups scheinen ein wichtiger Stabilisationsfaktor für das eigene Selbstbewusstsein zu sein (siehe auch Hormann et al. 1996). Es kann eine Trost- und eine persönliche Aufwertungsfunktion haben, sich selbst als im Vergleich mit anderen weniger behindert zu begreifen. Auch *Julia Keller* bezeichnet sich als „weniger behindert als die anderen“. Auch wenn sich eine solche Distanzierung negativ auf die Beziehung zur peergroup auswirken kann, verdeutlicht diese Selbstsicht doch, dass es Menschen mit Behinderungserfahrungen möglich ist, Behinderungen bewusst wahrzunehmen und zu bearbeiten. *Julia Keller* ist sich ihrer hervorgehobenen Rolle als Mitarbeiterin bei der Zeitschrift *Ohrenkuss* durchaus bewusst.

Integration/Inklusion und die Identitätsentwicklung kognitiv beeinträchtigter Menschen

Eine spannende und angesichts der aktuellen Inklusionsdebatte bedeutsame Frage ist die, wie sich gemeinsames Leben und lernen auf die Identitätsentwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung auswirkt. Befürworter der Integration (Inklusion) erhoffen sich vom gemeinsamen Leben, Lernen und Arbeiten mit Menschen ohne Behinderungen, dass auch die Heranwachsenden mit Behinderungen ein stimmiges Bild von sich selbst, eine tragfähige Identität entwickeln können. „Der soziale Raum in Schulklassen hat einen entscheidenden Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse, die sich im Kontext von Interaktionen und Freundschaftsbeziehungen nachhaltig auf Lernleistungen und Identitätsausprägungen auswirken.“ (Rohlf's u.a. 2009, 178) Feuser (1989) geht es bei seiner Forderung nach Integration in Kindergarten und Schule um die Vermeidung einer durch das separierende Schulsystem (inkl. Kindergärten) zerstörten sozialgesellschaftlichen und individuellen Identität. Menschen müssen sich, so ist seine Auffassung, als nicht zugehörig, als minderwertig erleben und in ihrer Identitätsentwicklung auch so verstehen, wenn sie separiert werden und ihnen durch die Separierung der Zugang zum vollen Reichtum der Kultur verschlossen bleibt (Klauß 2005, 150).

Ist Schonraum notwendig?

Eine wichtige Frage ist in dieser Debatte die des ‚Schonraums‘. Der Gedanke des Schonraums bestimmte den Auf- und Ausbau der Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung, z.B. der Schulen, die das Ziel der ‚Selbstverwirklichung in sozialer Integration‘ haben und in besonderen

Einrichtungen auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten sollten. Dem Integrations- und Inklusionsgedanken entspricht es, dass Menschen mit geistiger Behinderung keine realistische Selbsteinschätzung entwickeln können, wenn sie (nur) im Schonraum leben. Sie müssen auch das Scheitern lernen und die Erfahrung machen können, was ihnen wirklich gelingt und wo sie welche Hilfe brauchen – und von wem sie diese bekommen. Deshalb wächst die Zahl der Eltern und Pädagogen, die Kinder mit Behinderungen nicht mehr in einer solchen Schonwelt und von den Realitäten abgeschirmt aufwachsen lassen wollen. Sie sollen wissen, was ihnen möglich ist und was nicht, um nicht irgendwann aufgrund illusionärer Vorstellungen eine wirklich große Enttäuschung erleben zu müssen.

Hoffnung auf positive Identitätsentwicklung durch Inklusion

Dem entspricht die Erwartung, dass das sozial Erlebte sich sozusagen unmittelbar auf das Selbstbild und die Identitätsentwicklung auswirkt. „Inklusion impliziert die Relevanz eines Menschen für wechselseitige soziale Beziehungen, die als Voraussetzung für die Entwicklung und Ausdifferenzierung von Kognition, Sprache und Identität notwendig sind. Der Begriff der Exklusion hingegen beschreibt den sozialen Ausschluss bzw. die Nichtberücksichtigung in Sozialsystemen, die sich hinsichtlich existentiell bedeutsamer Beziehungen nachteilig auf die Lebensqualität, z.B. durch Einschränkungen in der Identitätsentwicklung, auswirken kann (vgl. Fuchs 1997, 63; Terfloth 2008, 144 ff).“

Als ‚riskant‘ für das Selbstbild wird hier der Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe angesehen: Ich erlebe, dass ich separiert von anderen leben muss, also bin ich auch kein ‚zugehöriger‘ Mensch. Kinder und Heranwachsende mit geistiger Behinderung brauchen demnach für ihre Identitätsentwicklung Erfahrungen von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit mit anderen Menschen, dies müssen sie akzeptieren und als wert- und sinnvoll erfahren können. Das Gefühl, viel wert zu sein, darf dabei allerdings nicht an das Leistungsvermögen gekoppelt sein, sonst werden Menschen mit Behinderungen irgendwann, wenn ihnen ihre individuellen Leistungsbeschränkungen bewusst werden, auch Probleme mit ihrem Selbstwertgefühl bekommen. Ziel der Erziehung muss vielmehr ein stabiles Selbstbewusstsein im eigentlichen Wortsinn sein: Menschen sollten sich bewusst sein, was sie können und was nicht, wo ihre Entwicklungsmöglichkeiten und wo ihre – auch behinderungsbedingten – Grenzen liegen.

Zu diesem Bild von sich selbst muss auch das Wissen gehören, dass man nicht alles kann, dass anderen Menschen bestimmte Dinge besser gelingen. Der gesunde Stolz auf das, was jemand kann, schließt das Bewusstsein dessen ein, was er nicht kann. Nur ein Selbstwertgefühl, das auf

diesem Selbstbewusstsein basiert, ist tragfähig. Wer versucht, es auf Illusionen aufzubauen, nimmt ihm eigentlich von vornherein das Fundament, auch wenn dieses Verschonen vor der Realität gut gemeint ist.

Risiken der Integration / Inklusion für die Identitätsentwicklung?

Doch werden diese Hoffnungen eingelöst? In Bezug auf die schulische Integration diskutiert Markowetz (2000), dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in Regelschulen durchaus schlimme und dramatische Erfahrungen machen können. „Die Berichte über den Beziehungsalltag in den Schulen, in die wir behinderte Schüler/-innen (noch) schicken wollen, stimmen nachdenklich. Es ist die Rede von Kränkungen, Abwertungen, stigmatisierenden Ausgrenzungen, Drohungen, verbalen Belästigungen, ordinären Beschimpfungen, perversen Obszönitäten, sexuellen Beleidigungen, respektloser Anmache, Distanzlosigkeiten, Erpressungen, Streit und Prügel um Nichtigkeiten, dramatischen Konflikten und psychischer wie physischer Gewalt unter Schüler/-innen. [...] Es fehle an Konzepten und effektiven Bewältigungsstrategien. [...] Behinderten Schüler/-innen könnte in solchen Schulen viel zugemutet werden. Es verwundert nicht, dass neben den Eltern behinderter Kinder viele Lehrer/-innen für den Erhalt des Schonraums ‚Sonderschule‘ votieren.“

Inklusion kann nur zu einem positiven Selbstbild führen, wenn die soziale Integration gelingt. Nach Wocken ist diese im konkreten interaktiven und somit wechselseitigen Verhaltensbezug von Individuen erkennbar an Sympathie, realen Kontakten, soziale Kompetenzen und prosozialem Verhalten (vgl. Wocken 1987). Rohlfs et al. (2009) betonen die Bedeutung der Freundschaften unter den SchülerInnen als eine bedeutsame Strukturierung für den sozialen Erfahrungsraum einer Klasse, da diese nach empirischen Untersuchungen von Krappmann und Oswald das Gelingen von partnerorientierten Sozialformen maßgeblich beeinflussen (184).

Doch die Gefahren von Ablehnung und daraus resultierend emotionalem Unwohlsein von leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen, welches sich in Schulängsten, Identitätsproblemen oder schlechten Schulleistungen äußern kann, scheint nicht unberechtigt (vgl. Cloerkes & Markowetz 2003). Die Studie von Huber (2009) belegt, dass Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten in NRW deutlich weniger Akzeptanz und mehr Ablehnung erleben als ihre nicht behinderten Mitschüler.

Wie lässt sich diese Diskrepanz erklären? Ein Grund liegt wohl darin, dass die meisten deutschen Studien in Schulen und Klassen mit Modellversuchsstatus durchgeführt wurden. Diese zeichnen sich in besonderer Weise durch günstige Bedingungen wie kleine Klassenstärken, die Kooperation von zwei PädagogInnen im Team und einer hohen Motivation aller Beteiligten aus.

Bedingungen für eine identitäts-positive Wirkung inklusiver Settings

Eine gelingende soziale Integration stellt deshalb eine erhebliche Herausforderung für die Inklusion dar. Es ist nach identitäts-positiven Bedingungen zu fragen, nicht nur in inklusiven Settings. Interviews mit Schülern einer Außen- bzw. Kooperationsklassen geben zwar keine eindeutigen Antworten auf die Frage, wie sich der gemeinsame Unterricht auf die Identitätsbildung auswirken kann. Es ist aber deutlich, dass hier Aussagen zu eigenen Stärken und zur eigenen Behinderung von SchülerInnen einer Außenklasse gemacht werden, die eine Reflexion darüber belegen. Es gibt ein Selbstbewusstsein eigener Stärke und Akzeptanz und eine Kenntnis eigener Behinderung. Das ist also möglich – aber ist es optimal ausgebildet? Auch die Kooperations-Schüler zeigen durchaus Unsicherheiten bei der Selbsteinschätzung.

Klar ist auf jeden Fall, dass sich ‚identitäts-positive‘ Wirkungen inklusiver Settings keineswegs von alleine einstellen. Bringt man die Kinder nur ‚zusammen‘, so können sich Ablehnung und Vorurteile sogar verstärken, das hat Cloerkes in Auseinandersetzung mit der Stigma-Identitäts-These belegt. Es muss etwas dafür getan werden, dass soziale Integration stattfindet und gelingt. Markowitz (2000) hält die Integration für eine sehr gute Chance für eine Ent-Stigmatisierung, für die Bildung einer unbeschädigten Identität von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen – wenn die Erfahrungen, die dort ermöglicht werden, „dialogisch validiert“ werden, wenn also Bedingungen geschaffen werden, die von gegenseitiger Wertschätzung und der Beachtung der Bedürfnisse aller Beteiligten getragen sind.

Literatur

- Aktion Mensch: Die UN-Konvention, verfügbar unter <http://www.aktionmensch.de/inklusion/un-konvention.php> (04.03.2013)
- Behindertenrechtskonvention (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, verfügbar unter <http://www.institut-fuermenschrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinbarungen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html> (03.04.2013)
- Berliner Memorandum (2002). In: Geistige Behinderung 1/2002
- Biber, Sabine (2005): Ablösung vom Elternhaus- ein wichtiger Schritt. In: Zeitschrift Lebenshilfe Salzburg 4/2005
- Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Reinhardt, München
- Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden (2006). F.A. Brockhaus AG, Mannheim
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen. Ein Wegweiser. Stuttgart
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (2009): Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Juventa, Weinheim
- Cierpka, Manfred (2012): Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Springer, Berlin
- Cropley, Arthur (2011): Qualitative Forschungsmethode. Eine praxisnahe Einführung. Klotz, Eschborn
- DIMDI Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2012), Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit. Verantwortlicher Direktor Dr. Dietrich Kaiser
- DJI Deutsches Jugendinstitut. Forschung über Kinder, Jugendliche und Familien an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Verantwortlicher Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
- Eckert, Andreas (2007): Auszug ohne Abschied. Zur Bedeutung von Ablösungsprozessen im „Zusammenleben mit“ und dem „Sich-Trennen von“ Heranwachsenden mit einer Behinderung. In: Behinderte Menschen Nr.1 93
- Ekert, Bärbel; Ekert, Christiane (2010): Psychologie für Pflegeberufe. Thieme, Stuttgart
- Fehllhaber, Claus (1987): Ablösungskrisen bei geistig behinderten Jugendlichen. In: Lempp, R.: Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen. Hans Huber, Bern
- Fischer, Ute (2006): Bindung und Ablösung bei schwerer geistiger Behinderung. In: BV Lebenshilfe: Schwere Behinderung – eine Aufgabe für die Gesellschaft. Marburg
- Fischer, Ute (2009): Autonomie in Verbundenheit. Eine qualitative Längsschnittuntersuchung zur Ablöseproblematik in Familien mit Töchtern und Söhnen mit einer schweren geistigen Behinderung. In: Janz, Frauke;
- Terfloth, Karin (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Winter, Heidelberg
- Gaugl, Birgit (2010): Ich bin erwachsen. Soziale Beziehungen als wichtiger Bestandteil der Autonomieentwicklung von Jugendlichen mit intellektueller Behinderung. Diplomarbeit Universität Wien
- Gerhard, Anna-Katharina (2005): Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung im Spiegel familiärer Interaktion. Juventa, Weinheim
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949), verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>, (03.04.2013)
- Guski, Elin (1980): Die Dynamik der Eltern-Kind-Beziehung bei geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 3/1980
- Guski, Elin; Langlotz-Brunner, Carola (1991): Die Ablösung von der Familie. Konsequenzen für Einrichtungen. In: Geistige Behinderung 1/1991
- Habermann, Carola; Moser, Stefanie-Franziska (2008): Pädagogik mit Behindertenpädagogik. Unterrichts- und Praxisbuch für die Therapiewissenschaften. Schulz-Kirchner, Idstein
- Hanslmeier-Prockl, Gertrud (2009): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Empirische Studie zu Bedingungen der Teilhabe im Ambulant betreuten Wohnen in Bayern. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Hédervári-Heller, Eva (2011): Emotionen und Bindung bei Kleinkindern. Entwicklung verstehen und Störungen behandeln. Beltz, Weinheim
- Hennies, Irina; Kuhn, Eugen (2004): Ablösung von den Eltern. In: Wüllenweber, Ernst (2004): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer, Stuttgart

- Hurrelmann, Klaus (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Juventa, Weinheim
- Jugert, Gert; Rehder, Anke; Notz, Peter; Petermann, Franz (2001): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Juventa, Weinheim
- Kastl, Jörg Michael (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderten. VS, Wiesbaden
- Keller, Heidi (2011): Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Springer, Heidelberg
- Kost, Gabriele (2003): Eltern und Betreuer. Zwei Welten stoßen aufeinander. Reflexionen zur Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und professionellen Mitarbeitern in Wohnstätten für Menschen mit geistiger Behinderung. Diplomarbeit Katholische Fachhochschule NRW, Abteilung Köln
- Klauß, Theo (1988): Probleme der Loslösung bei geistig Behinderten und ihren Familien. In: Geistige Behinderung 2/1988
- Klauß, Theo (1995): Irgendwann kommt die Trennung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/95
- Klauß, Theo (2003): Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fischer, Erhard (2003): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen, Theorien, aktuelle Herausforderungen. Athena, Oberhausen
- Klauß, Theo (2005): Selbstbestimmung als sinnvolles Leitmotiv einer anwendungsorientierten Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein Paradigmenwechsel? Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., Marburg
- Marbach, Jan (2001): Auszug aus dem Elternhaus - Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang zu selbständigem Wohnen. Deutsches Jugendinstitut, München
- Mensch zuerst- Netzwerk People First Deutschland e.V. (2008): Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache. Digitaldruck, Kassel
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart
- Niederhofer, Helmut (2001): Bindungsunterschiede zwischen geistig behinderten und nicht behinderten Kindern. In: Frühförderung interdisziplinär, 20. Jg
- Nußbeck, Susanne (2006): Einführung in die Beratungspsychologie. Reinhardt, München
- Papastefanou, Christiane (1997): Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Juventa, Weinheim
- Papousek, Mechthild; Schieche, Michael; Wurmser, Harald (2004): Regulationsstörung der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Hans Huber, Bern
- Rauh, Hellgard (2008): Kindliche Behinderung und Bindungsentwicklung. In: Ahnert, L.: Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt München
- Rothenburg, Eva-Maria (2009): Das persönliche Budget. Eine Einführung in Grundlagen, Verfahren und Leistungserbringung. Juventa, Weinheim
- Sarimski, Klaus (1986): Interaktion mit behinderten Kleinkindern. Entwicklung und Störung früher Interaktionsprozesse. Ernst Reinhardt, München
- Schmid, Michaela (2010): Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte. Zur Rolle von Eltern, Lehrern und Schülern beim Übergang ins nachschulische Leben – eine explorative Studie. Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
- Schnaiberg, Allan; Goldenberg, Sheldon (1989): From empty nest to crowded nest: The Dynamics of incompletely-launched young adults. In: Social Problems Vol. 36, No. 3
- Seifert, Monika (2004): Wenn Anforderungen zur Überforderung werden. Ablösung vom Elternhaus- im Interesse des behinderten Kindes. In: Geistige Behinderung 4/2004
- Seifert, Monika (2009): Unser Sohn zieht aus- wie wird es ihm ohne uns gehen? Begleitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung im Prozess der Ablösung vom Elternhaus. Fachtagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe, Potsdam
- Sozialgesetzbuch (SGB) (2001), Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, verfügbar unter http://www.gesetze-iminternet.de/bundesrecht/sgb_9/gesamt.pdf, (03.04.2013)
- Speck, Otto (1979): Geschichte. In: Bach, H.: Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Geistigbehinderten. Carl Marhold, Berlin

- Stier, Bernhard; Weissenrieder, Nikolaus (2006): Jugendmedizin. Gesundheit und Gesellschaft. Springer, Heidelberg
- Thesing, Theodor (1990): Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Lambertus, Freiburg
- Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (2007): Handlexikon Geistige Behinderung. Kohlhammer, Stuttgart
- Theunissen, Georg (2011): Wohnen von Menschen mit Behinderungen und die Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. Fachveranstaltung „Inklusives Wohnen – leicht gemacht?!“ des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Gelsenkirchen
- Thimm, Walter (1984): Das Normalisierungsprinzip- eine Einführung. Kempkes, Gladenbach
- Uphoff, Gerlinde (2010): Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden- Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1, verfügbar unter www.inklusiononline.net
- Wilken, Etta (1999): Sonderpädagogik und soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Luchterhand, Neuwied

¹ „Mit 28+ Jahren leben noch 15,1 % junger Männer, aber nur 6,3 % junger Frauen noch im Elternhaus“