

Klauß: Identität bei Menschen mit geistiger Behinderung¹

Weshalb interessiert Sie die Identitätsentwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung? Identität scheint etwas Wichtiges und Bedeutsames zu sein, um das man sich kümmern muss, weil sie ge- oder auch misslingen kann – und es könnte hierbei besondere Bedingungen geben könnte bei Menschen mit dem Etikett ‚geistig behindert‘.

Doch betrachten wir die These etwas näher, Identität sei für jeden Menschen wichtig und könne ge- oder misslingen. Was ist Identität? Haben wir alle eine? Eine gute, oder kann man auch eine irgendwie schlechte haben, oder gar keine?

Bei der Begriffsklärung gerät man übers Lateinische (‚idem‘ bedeutet ‚derselbe‘) ins Griechische. Das ἴδιον ist das Eigene und das Eigentliche, also das, was einen autonomen Menschen ausmacht. Nach Auffassung griechischer Philosophen meint Autonomie dabei nicht nur das Unverwechselbare des autonomen Individuums, sondern auch die gleichberechtigte Orientierung an dem ‚Eigenen‘ der Mitmenschen. Derjenige ist autonom, der eigene und fremde Interessen gleichermaßen beachtet. Der Mensch wäre dann mit sich identisch, hätte sein ἴδιον gefunden, wenn er bei sich und zugleich ein soziales Wesen ist.

Idiotie und Identität

Bei der Beschäftigung mit griechischen Begriffen bin ich auf einen gestoßen, den der Idiotie. ἰδιότης heißt die Privatperson. Wir haben inzwischen aufgehört, von Menschen mit stark ausgeprägter ‚Intelligenzminderung‘ von ‚Idiotie‘ zu sprechen, aber dieser Begriff weist auf wesentliche Aspekte behinderter Identität hin. Wer oder was ist der ‚Idiot‘? Dostojewski hat ihm in seinem gleichnamigen Buch „eine gewisse Stumpfheit des Geistes“ [...] bescheinigt, und viele seiner Eigenschaften, die in der damaligen russischen Gesellschaft als ‚idiotisch‘ angesehen werden, beruhen schlicht auf Myschkins eigenwilliger Ehrlichkeit und Vertrauensseligkeit.“ (Wikipedia). Dostojewskis Idiot ist nicht intelligenzgemindert², aber weshalb hat man Menschen mit geistiger Behinderung als ‚idiotisch‘ bezeichnet? Der Idiot, der ‚Privatier‘, ist ein Mensch, der bei der Ausbildung seiner Identität sozial isoliert ist. Jantzen (1978) beschreibt diese Isolation als Ausgeschlossenheit von der Teilhabe an der Kultur, die man benötigt, um seine Persönlichkeit zu bilden. Man bleibt dann bei der Bildung seiner Persönlichkeit auf sich selbst verwiesen, lernt nur, was man selbst entdeckt, und das kann sehr begrenzt sein.

Ein → Video zeigt einen Menschen mit sog. Bewegungs- und Effektsstereotypen. Was er an Bewegungen und Umgang mit Dingen angeeignet hat, hat ihm niemand beigebracht, dahinter steht kein sozialer Vermittlungsprozess der Kulturaneignung. Solches Verhalten kann mit einer erheblichen kognitiven Beeinträchtigung einhergehen – möglicherweise fehlen solchen Menschen die Lernmöglichkeiten, sich die in der Kultur vorhandenen Bewegungs- und Beteiligungsmöglichkeiten anzueignen. Gleiches finden wir aber auch beim Hospitalismus, also bei einer erheblichen sozialen Deprivation, und beim Autismus, also bei einer menschlichen Besonderheit, die auch durch eine soziale Dysfunktion gekennzeichnet ist.

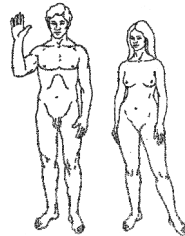
Was bedeutet das für die Ausbildung der Identität? Sie ist Ergebnis eines individuellen Prozesses der Selbstwerdung und zugleich eines sozialen Prozesses; das wird gerne mit der Buber'schen Aussage verdeutlicht, wonach der Mensch am Du zum Ich wird – und (mit Feuser 1989) nur zu dem Ich werden kann, dessen Du wir ihm sind.

Identität als ‚objektiver Sachverhalt‘ und als psychologisches Konstrukt

Doch was meint nun Identität? Sie bezeichnet die „eindeutige Unterscheidbarkeit einer Person oder einer Sache von einer anderen“ (Wiktionary). Was bedeutet das?

Objektive Identität

Zunächst verfügt jeder Mensch über eine ‚objektive Identität‘, also etwas, was in unverwechselbar, zum einmaligen Individuum macht. Diese Identität des Menschen bezieht sich zunächst auf ihn als Gattungswesen, im Unterschied etwa zum Tier. Er gehört zum ‚Typ Mensch‘, wie er beispielsweise von der NASA auf den Pioneer-Raumsonden dargestellt wird.



*Darstellung von Mann und Frau;
Ausschnitt der Plakette der Pioneer-Raumsonden*

Dann fasst man unter dem Begriff ‚Identität‘ alle Merkmale, die ihn von den anderen Gattungsgliedern unterscheiden und ihn zum Individuum machen, wobei zwischen Wir-Identität (mit einer Gruppe geteilte Merkmale) und Ich-Identität (einzigartige Merkmale) unterschieden wird. Die äußeren Merkmale, durch die ein Individuum sich von anderen unterscheidet, ermöglichen seine eindeutige Identifizierung; es ist der Traum aller Innenminister, davon immer mehr auf der identity card, dem Personalausweis zugänglich zu machen.

Diese objektive, sozusagen äußerlich sichtbare Identität basiert auf dem ‚Bauplan‘, ist in den Genen begründet. Gleichwohl legt der ‚Genotyp‘ den Phänotyp des Menschen nicht vollständig fest, weder seine Physiognomie noch seinen Charakter und seinen Verhaltensphänotyp. Und die ‚objektive‘ Identität beschränkt sich nicht auf körperliche Merkmale, sondern umfasst das gesamte Spektrum menschlicher Lebensäußerungen. Jeder Mensch bildet seinen ‚persönlichen Stil‘ aus Unterricht tut alles, was er denkt, fühlt und wie der handelt, ‚auf seine Art‘. Dazu gehört u.a.

- wie der Organismus funktioniert, ob man z.B. leicht friert,
- wie man sich bewegt und was einen bewegt,
- was einem gefällt, Vorlieben und Geschmack, was man gerne tut, worauf man ‚abfährt‘,
- was man gut kann und welche Gewohnheiten man hat, also Kompetenzen und Fähigkeiten
- der individuelle Stil, die Kreativität, wie man sich selbst und seine Umwelt ‚gestaltet‘,
- wie man sich ausdrückt und kommuniziert,
- worüber man sich so seine Gedanken macht und was einem wichtig und bedeutsam ist, woran man sich orientiert, etwa politische Überzeugungen und Religion,
- die Menschen, die einem wichtig sind, wie man seine sozialen Kontakte und sein soziales Leben gestaltet, und
- Die Kultur, vielleicht die Nation, der Fußballclub und die Musikgruppe, die man mag.

Die Ausbildung dieser ‚objektiven Identität‘ im Sinne der Individualität, der Unverwechselbarkeit, ist eine Entwicklungsaufgabe. Menschen brauchen Raum und Gelegenheit, ihren eigenen Stil in allen diesen Bereichen ausbilden zu können. Es war eine zentrale Kritik der Normalisierungsidee, dass Menschen mit geistiger Behinderung diese Möglichkeit vorenthalten wurde. Wer in einer Anstalt keine eigene Kleidung, keinen Platz für sich, nur Einheitsessen und nur kollektive Aktivitäten und ein einheitliches Regime im Sinne der totalen Institution (Goffman 1973) und zudem keine verlässlichen Sozialbeziehungen erlebt, ist gezwungen, seine Individualität anders zu entwickeln, etwa durch sehr eigene Verhaltensweisen.

Im Sinne dieser ‚Individualität [...] besitzt jedes menschliche Individuum eine Identität, unabhängig von individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Selbstreflexion! Dieses Identitätsverständnis unterscheidet sich [...] von einer zu erbringenden Integrations- oder Reflexionsleistung des Individuums (siehe Krapmann 2000 oder auch Erikson 2000). Es muss

keine Leistung erbracht werden, um als ‚identitärer‘ Mensch anerkannt zu werden!“ (Schuppener 2009). Schuppener (2009) spricht hier von „Identitätserleben“: Damit meint sie die Erfahrungen des Selbst mit sich, mit den persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen.

Dies ist bedeutsam beispielsweise in der Lebenswert-Debatte, wie sie in Auseinandersetzung mit den Thesen von Peter Singer (1994) geführt wurde. Nach seiner Auffassung sollte man menschliche Wesen töten dürfen, wenn sie (noch) keinen Personstatus haben. Diesen macht er fest an der entwickelten Fähigkeit, sich selbst samt seiner Zukunft zu reflektieren (Singer 1994). Eine nur an die Fähigkeit zur Selbstreflexion gekoppelte Person-Identität wäre demnach bedrohlich für Menschen, die ‚nur‘ über die beschriebene ‚objektive Identität‘ verfügen.

Identität psychologisch

Neben dem auf objektive Merkmale bezogenen Begriffsverständnis dominiert ein Verständnis von Identität, das sich auf das subjektive Bewusstsein des Menschen bezieht, und das mit Begriffen wie Selbstkonzept, Ich-Identität, Selbstbild vs. Fremdbild, Rollenidentität und Selbstwertgefühl charakterisiert wird. Es handelt sich um ein psychologisches Konstrukt, das Erikson (1950, 1968) als erster begrifflich in die Psychologie einführte, indem er von einem bewussten „Gefühl der Identität“ spricht, von einem Gefühl der eigenen Einmaligkeit, und von einem unbewussten Verlangen nach Kontinuität über die Zeit. Ein optimales Gefühl der Identität äußert sich unter anderem darin, dass sich die Person im Körper zu Hause fühlt, klare Vorstellungen über die Zukunft und Vertrauen darin hat, dass sie dafür die Anerkennung der ihm wichtigen Personen der Umwelt erhält.

Identität als psychologisches Konzept geht davon aus, dass sich ein Mensch mit etwas *identifiziert*, auch mit seinen äußeren Merkmalen. Doch bei diesem individuellen Prozess der Persönlichkeitsbildung bleibt stets ein Element der Fremdbestimmung und Zuschreibung. Die über Rollen und Zugehörigkeit sozial vermittelte Identität wird gewonnen, und sie kann auch verloren gehen: Ein Identitätsverlust ist psychisch ein großes Problem. Wenn man nicht (mehr) dazu gehört, sich mit niemandem identifizieren kann, ist man physisch und psychisch isoliert. Daraus resultieren Identitätsprobleme, wie sie beispielsweise bei Arbeitslosigkeit, beim Verlust von wichtigen Menschen, oder auch beim Herausgerissenwerden aus sozialen Bezügen entstehen können.

Entwicklung der subjektiven Identität

Die Psychologie, Soziologie, Medizin und auch die Pädagogik befassen sich vor allem mit diesem Blick auf die Identität, die man auch als ‚reflexiv‘ bezeichnen kann (vgl. Frey 1987), weil es darum geht, wie ein Mensch sich selbst, seine Erfahrung, aber auch die Anforderungen und Einschätzungen anderer reflektiert und dazu nutzt, sich ein Bild von sich zu machen (Selbstbild: Wie bin ich, was kann ich?), seine eigenen Werthaltungen und Vorstellungen zu entwickeln (Selbstkonzept) und sich selbst auch einschätzt und bewertet (Selbstwertgefühl), sowie die eigene ‚Kontrollüberzeugung‘, also die Vorstellung davon, was man selbst regeln, bestimmen, beeinflussen und bewirken kann (ebd.).

Diese Identität ist ein Produkt der Entwicklung, das Ergebnis eines Prozesses, und es kann mehr oder weniger gut gelingen, sie auszubilden. In einem individuellen Prozess entwickelt der Mensch eine auf sich und seine Besonderheiten bezogene Sicht und ein Bewusstsein darüber, eine „intrapersonelle Sicht“ (Küchler 2007, 91f.). Im gleichzeitigen sozialen Prozess finden „Wechselwirkungen zwischen diesem Mensch[en] und seiner Umwelt, seinem sozialen Umfeld und der Gesellschaft“ statt (ebd.). Zum ‚Ich‘ kann man eben nur in Abgrenzung zum ‚Du‘ werden, auf der Grundlage einer gelungenen Bindung an andere Menschen.

Selbstkonzeptentwicklung

Verwandt mit der Identität ist der Begriff des Selbstkonzeptes, das Gedanken, Gefühle, Bewertungen einer Person über sich selbst beinhaltet, in Bezug auf materielle (z.B. Körper), kognitive (z.B. Leistung), soziale (z.B. Beziehungen zu andere) und ideelle Aspekte (z.B. Werte und Einstellungen). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes beginnt in der frühen Kindheit. Kinder beginnen im zweiten Lebensjahr ihren eigenen Körper als Hindernis zu erkennen und bis zum zweiten Geburtstag erkennen sie sich im Spiegel, im Fernsehen und auf Bildern. Auch ein beginnendes Verstehen der Bedeutung von Intentionen und Gefühlen bei sich und anderen Personen kann in dieser Zeit beobachtet werden. Ab dem Alter von drei Jahren entwickelt sich die Fähigkeit, sich konkrete Eigenschaften zuzuschreiben. Das Selbstkonzept differenziert sich mit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten im Laufe der Kindheit weiter aus und erreicht ab etwa einem Alter von zehn Jahren hinreichende Stabilität. Man könnte das Selbstkonzept als Reflex(ion) dessen verstehen, was Schuppener (2009) als „Identitätserleben“ bezeichnet: Menschen machen sich ein Bild von sich selbst auf Grund ihrer Erfahrungen mit sich selbst.

Die eigene Identität reflektiert dabei auch das, was andere von einem halten, über einen denken, wie sie einen sehen. Fremdbilder und Selbstbilder korrespondieren miteinander, sicher nicht unabdingbar und absolut, wir sind keine Marionetten unserer Umgebung, aber doch wesentlich: Was andere einem zutrauen und zubilligen, wird leichter zum ‚Eigenen‘ als wenn man gegen Vorurteile, Unterschätzwerden und gegen Hindernisse und Barrieren ankämpfen muss, die einem in den Weg gelegt werden.

Wie entwickelt sich die Identität?

Dass die Identität Ergebnis einer Entwicklung ist, wurde in verschiedenen Modellen nachzuvollziehen und zu beschreiben versucht. Das bekannteste ist wohl das auf psychoanalytischem Gedankengut basierende Konzept von Erikson (1991). Für ihn ist Ich-Identität das Ergebnis eines Zuwachses an Reife der Persönlichkeit. Am Ende der Adoleszenz muss das Individuum das aus seinen Erfahrungen in der Kindheit entnommen haben, was es für sein Erwachsenenleben braucht. Ich-Identität ist für Erikson eine soziale Funktion des Ichs, die darin besteht, „die psychosexuellen und psychosozialen Aspekte einer bestimmten Entwicklungsstufe zu integrieren und zu gleicher Zeit die Verbindung der neu erworbenen Identitätselemente mit den schon bestehenden herzustellen“. Es handelt sich um das Gefühl für ein inneres Sich-Selbst-Gleichsein, ein Wissen um die eigene Unverwechselbarkeit und deren Bejahung. In seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, die er in acht Phasen einteilt, kommt es in jeder dieser Phasen zu einer entwicklungsspezifischen Krise, deren Lösung den weiteren Entwicklungsweg hin zur Ich-Identität bahnt. Alles beginnt mit dem Ur-Vertrauen in der ersten Stufe.

Von besonderer Bedeutung scheint dann die fünfte Stufe zu sein, die er „Identität und Ablehnung vs. Identitätsdiffusion (Adoleszenz)“ nennt. Im Jugendalter, nach der Pubertät, steht die Identitätsfindung im Vordergrund. Sie ist abhängig davon, ob es dem Jugendlichen gelingt den zum Teil widersprüchlichen Erwartungen, die an ihn als Träger verschiedener sozialer Rollen gestellt werden, gerecht zu werden. Aus der Kindheit übernommene Identifikationen müssen zu einer vollständigen Identität integriert werden, um mit den neuen Bedürfnissen, Fertigkeiten und Zielen besser zurechtzukommen. Bei nicht gelungener Integration entsteht ein innerer Zwiespalt, die Persönlichkeit scheint zersplittert zu sein, Erikson nennt das eine Identitätsdiffusion. Hier besteht – unter anderem – die Gefahr, dass der Jugendliche in eine irrealer Welt flieht, um sich nicht mit den unterschiedlichen Ansprüchen, die an ihn gestellt werden, auseinandersetzen zu müssen.

Hohes Alter VIII									Integrität gegen Verzweiflung und Ekel
Erwachsenenalter VII								Generativität gegen Stagnation	
Frühes Erwachsenenalter VI						Inimität gegen Isolierung			
Adoleszenz V					Identität gegen Identitätskonfusion				
Schulalter IV				Wertsinn gegen Minderwertigkeitsgefühl					
Spielalter III			Initiative gegen Schuldgefühl						
Frühe Kindheit II		Autonomie gegen Scham und Zweifel							
Säuglingsalter I	Grundvertrauen gegen Grundmisstrauen								
	1	2	3	4	5	6	7	8	

Abb. 1: Eriksons Stufenleiter der Entwicklung zur Ich-Identität

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 (Klauf 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 Jugendliche 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, Autofahren 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. Dismorphophobien, 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. Henicke 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 beschaffen sein? Sollten es ähnlich beeinträchtigte oder nicht beeinträchtigte Personen sein? Es bedarf besonderer Anstrengungen, um integrative Settings für alle Betei-

ligten zu einer befriedigenden, entwicklungsfördernden Erfahrung werden zu lassen. (vgl. Hennicke 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 defekt-orientiertes 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 Wortsinne 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 Versöhnen 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 eine 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. Markowetz (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 Beteiligter getragen sind.

Pädagogische Konsequenzen

Was ist an pädagogischen Konsequenzen aus den bisherigen Überlegungen abzuleiten?

Beitrag zur ‚objektiven Identität‘: Bildung in allen Lebensformen

Zum einen halte ich es für wichtig, bei der Unterstützung der Bildung einer ‚objektiven Identität‘ zu beginnen. Ich habe zu Beginn einen Menschen gezeigt, der kaum ‚gebildet‘ war in Bezug auf seine Bewegungs- und Betätigungsmöglichkeiten. Menschen – auch mit schwerer Behinderung – brauchen die Chance, im sozialen Kontakt zu dem zu werden, was ihnen möglich ist. Bewegungen, Aktivitäten, Bedürfnisse und Interessen so anzueignen, dass sie unverkennbar ihrem eigenen Stil entsprechen. Lernen können, was einem gefällt und schmeckt, Interessen zu bilden und Beziehungen zu Menschen einzugehen, die man mag, das alles sind Aspekte der Identitätsbildung – ebenso wie die Unterstützung der eigenen Art und Weise, sich auszudrücken und zu kommunizieren.

Stark machen gegenüber Stigmatisierungserfahrungen

Wie können Menschen mit geistiger Behinderung stark werden gegenüber Stigmatisierungserfahrungen? Selbstwirksamkeitserfahrungen entstehen bereits in der ganz frühen Entwicklung, wenn ein Kind merkt, dass seine eigenen Aktivitäten und Äußerungen be- und geachtet und beantwortet werden. Eine wichtige Rolle kann später der künstlerische Ausdruck spielen und auch hier die Erfahrung, dass etwas Ureigenes, Besonders einem selbst gefällt, aber auch soziale Resonanz erfährt (vgl. Schuppener 2009). Aber auch die angesprochenen Strategien des sich Wehrens gegen Abwertung sollten be- und geachtet und nicht nur als Ausdruck auffälligen Verhaltens gedeutet werden.

Soziale Integration befördern

Schließlich ist – beispielsweise in KiTa und Schule – ein Bündel von Maßnahmen möglich, die soziale Integration befördern – und so gestaltet sein sollten, dass ein ‚Zugehörigkeitsgefühl‘ entstehen kann, um auch die BRK zu zitieren.

- Wie können gemeinsame Interessen entstehen, wie können sich ganz unterschiedliche Menschen z.B. mit gleichen Gegenständen auseinandersetzen?
- Wie entstehen Partnerschaften, bei der sich beide als hilfreich erleben?
- Welche Unterstützungsstrukturen kann man installieren (z.B. Patenschaften), ohne dass dabei Abhängigkeit erlebt wird?

Die Identität von Menschen mit geistiger Behinderung kann eine ‚behinderte‘ Identität sein, es gilt aber, sich der Bedingungen der Identitätsentwicklung und deren Beeinflussbarkeit bewusst zu sein.

Literatur

- Cloerkes, G. (2001): Soziologie der Behinderten (2. Aufl.). Heidelberg.
- Cloerkes, G./ Markowetz, R. (2003): Stigmatisierung und Entstigmatisierung im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 11, 452-460.
- Dobslaw, G. & Klauß, Th. (Hrsg. 2009): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSGB, Bd. 16. Berlin: DGSGB.
- Erikson, E. H. (1950): Childhood and society. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968): Identity. Youth and crisis. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1991). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28:4-48.

- Frey, H.-P. (Hrsg.)(1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Enke, Stuttgart.
- Fuchs, P.(1997): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: Soziale Systeme, Heft 3, 57-79.
- Goffman, E. (1973): Asyle. Frankfurt.
- Hahn, M. Th. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München.
- Haußer K. (1989): Identität. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart, 279–281
- Hennicke, K. (2009): Pubertäts- und Adoleszenzkrisen. In: Dobslaw, G. & Klauß, Th. (Hrsg.): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSGB, Bd. 16. Berlin: DGSGB. 22-33.
- Huber, Ch. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60, H. 242-248.
- Jantzen, W. (1978): Behindertenpädagogik Persönlichkeitstheorie Therapie. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, W. (1998): Zur Neubewertung des Down-Syndroms. In: Geistige Behinderung 3, 1998, 224-239.
- Julius, H. (2009): Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter – Der Separation Anxiety Test (SAT). In: Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Interventionen, Göttingen: Hogrefe, S. 121-137.
- Klauß, Th. (1995): Irgendwann kommt die Trennung ... Für einen möglichst normalen Lebenslauf von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik Heft 9, 443-450.
- Klauß, Th. (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter Verlag, 2. erweiterte und völlig überarbeitete Auflage.
- Klauß, Th. (2009): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit – eine Einleitung. In: Dobslaw, G. & Klauß, Th. (Hrsg.): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSGB, Bd. 16. Berlin: DGSGB, 3-11.
- Küchler, M. (2007): Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe Verlag
- Lindemann, H. & Vossler, N. (2000): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Geistige Behinderung 39 (2), 100-111.
- Markowetz, R. (2000): Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung: In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 3, S.112-120.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008): Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 6. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 271-288.
- Palmowski, W. & Heuwinkel, M. (2000): Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. Dortmund.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrativ competence. In J. Osofsky (Hrsg.): Handbook of infant development, 2.Auflage (S. 669-720). Hillsdale, N.J.: Wiley.
- Rauh, H (1997): Kleinkinder mit Down-Syndrom: Entwicklungsverläufe und Entwicklungsprobleme. In: Leyendecker, C./Horstmann, T. (Hrsg.): Frühförderung und Frühbehandlung. Wissenschaftliche Grundlagen, praxisorientierte Ansätze und Perspektiven interdisziplinärer Zusammenarbeit. Heidelberg, 212-235.

- Resch, F., Westhoff, K. (2008): Adoleszenz und Postmoderne. In: Resch, F., Schultemarmarkwort, M. (Hrsg.)(2008): Kursbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie – Schwerpunkt: Adoleszenz. Beltz, Weinheim, Basel, S. 67-76
- Rohlf, C.; Harring, M. & Palentien, C. (2009): Peer-Interaktionen und soziale Prozesse in Schule und Unterricht. In: Hinz, R./Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität als pädagogische Chance. Weinheim; Basel: Beltz, 178-187.
- Sarimski, K. (2007). Eltern-Kind-Kommunikation. In Lamers, W. et al. (Hg.). Frühförderung bei sehr schwerer Behinderung. Verlag selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf.
- Schuppener, S. (2004): Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung im Alter. Geistige Behinderung 43 (1), 36-56.
- Schuppener, S. (2006): Menschen mit „Behinderungserfahrungen“ - Menschen mit einer „behinderten Identität“? Annahmen zur Identitätsentwicklung von Personen mit so genannter geistiger Behinderung. In Klauß, Th. (Hrsg.): Geistige Behinderung – Psychologische Perspektiven. Edition S. Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2006, 163
- Schuppener, S. (2009): Muss die Identität bei Menschen mit geistiger Behinderung beschädigt sein? In: Dobslaw, G. & Klauß, Th. (Hrsg.): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSG, Bd. 16. Berlin: DGSG, 45-57.
- Singer, P. (1994): Praktische Ethik. Stuttgart: Reclam. 2. revidierte und erweiterte Auflage
- Terfloth, K. (2008): Inklusion und Exklusion – Konstruktion sozialer Adressen im Kontext geistiger Behinderung. Köln. Download: URL: http://kups.uni-koeln.de/volltexte/2008/2225/pdf/Dissertation_Karin_Terfloth_2008.pdf
- Walter, J. (1985): Pubertätsprobleme bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung, 1, 23-36.
- Wendeler, J. & Godde, H. (1989): Geistige Behinderung: Ein Begriff und seine Bedeutung für die Betroffenen. Geistige Behinderung 28 (4), 306-317.
- Wendeler, J. (1993): Geistige Behinderung. Pädagogische und psychologische Aufgaben. Weinheim
- Wocken, H. (1987): Soziale Integration behinderter Kinder. In: Wocken: H./Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg: Erfahrungen – Untersuchungen- Anregungen. Solms-Oberbriel, 203-275.

¹ Sag mir erst wie alt Du bist ... Identitätsentwicklung und –krisen bei jungen Menschen mit Intelligenzminderung. Pädagogisch-therapeutische Hilfen im Kontext der Inklusionsdebatte

Die Stiftung Liebenau bietet in ihren Tochtergesellschaften differenzierte Hilfen für junge Menschen, deren Teilhabe aufgrund einer Intelligenzminderung, häufig in Verbindung mit weiteren psychosozialen Belastungen in der Kindheitsgeschichte, erschwert oder gefährdet ist. Ihre Adoleszenz verläuft meist krisenhafter als die anderer Jugendlicher. Dies ist unter anderem auch mitbedingt durch eine immer wieder anzutreffende **Identitätskrise**, zu der die **Diskrepanz** der kognitiven, emotionalen und körperlicher **Entwicklung** beiträgt. Nicht zuletzt angesichts der Inklusionsdebatte möchten wir im Rahmen einer Fachtagung unsere eigene **Praxis** überprüfen und **Bedingungen** erörtern, die diesen jungen Menschen **helfen** können, mit ihren Voraussetzungen zu einer **eigenverantwortlichen** und **gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit** **heranzureifen**.

² Er ist allerdings – wie D. selbst auch – Epileptiker.