Fachschule für Sozialwesen
Fachrichtung Heilerziehungspflege
Berufsfachschule
für Heilerziehungsassistenz

Bildungs-Akademie
Johannes-Diakonie Mosbach

Lebensweltorientierung

„Soziale Arbeit muss sich an der Lebenswelt der Klienten orientieren!“

Skript zu Modul 2 im Mittelkurs
Stephan Friebe 01/2021

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung in das Konzept der Lebensweltorientierung ... 3
1.1 Hintergründe ... 3
1.2 Dimensionen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ... 3
1.3 Handlungsanforderungen ... 4
2 Lebenswelt „Wohnen“ ... 6
2.1 Einführung ... 6
2.2 Bedeutung des Wohnens ... 6
2.3 Wohnbedürfnisse ... 7
2.4 Unterstützung beim Wohnen als permanente Grenzüberschreitung ... 8
2.5 Wohnen, Teilhabe und pädagogischer Auftrag ... 10
3 Lebenswelt „Arbeit“ ... 12
3.1 Bedeutung und Funktion von Arbeit ... 12
3.2 Erwerbsarbeit und Care-Arbeit ... 12
3.3 Veränderungen in der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen ... 12
3.4 Menschen mit Behinderungen und Teilhabe am Arbeitsleben ... 13
4 Lebenswelt „Freizeit“ ... 21
4.1 Einführung ... 21
4.2 Zum Freizeitbegriff ... 21
4.3 Bedeutung von Freizeit ... 22
4.4 Freizeitbedürfnisse und die Situation von Menschen mit Behinderungen ... 23
4.5 Das Recht auf Freizeit: Anspruch und Wirklichkeit ... 23
4.6 Hinweise zur Begleitung, Unterstützung und Freizeitassistenz ... 24
5 Lebenswelt „Bildung“ ... 26
5.1 Einführung: Zum Bildungsbegriff ... 26
5.2 Das deutsche Bildungssystem ... 27
5.3 Menschen mit Behinderungen im deutschen Bildungssystem ... 29
5.4 Inklusive Bildung: Anspruch und Wirklichkeit ... 30
6 „Transitionen“ in der Perspektive der Lebensweltorientierung ... 34
6.1 Einführung ... 34
6.2 Transitionen als verdichtete Entwicklungsanforderungen ... 35
6.3 Aktive Bewältigung von Transitionen ... 36
6.4 Hinweise zur Begleitung von Transitionen ... 39
Literatur ... 43

1 Einführung in das Konzept der Lebensweltorientierung

1.1 Hintergründe

Als Gegenorientierung zu einer zunehmenden Institutionalisierung, Spezialisierung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit gewann ab den 1960er Jahren das Konzept der Lebensweltorientierung an Bedeutung. Es geht dabei darum, die Adressaten der Sozialen Arbeit und ihre subjektive Lebenswirklichkeit in den Mittelpunkt zu stellen. Das Konzept wurde im Laufe der Zeit weiterentwickelt und wird heute vor allem mit HANS THIERSCH in Verbindung gebracht, der dazu in den 1990er Jahren ein sehr differenziertes Modell entwickelte, das zunächst auf die Kinder- und Jugendarbeit bezogen war. Heute wird es in nahezu allen sozialen Arbeitsfeldern, auch in der Eingliederungshilfe, umgesetzt.

GRUNWALD & THIERSCH (2004) schreiben:

> „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zielt auf eine Soziale Arbeit, die Menschen in ihren Verhältnissen, in ihren Ressourcen, ihren vorenthaltenen Partizipationschancen und ihren Schwierigkeiten des Alltags sieht. Sie sucht den Menschen im Medium ihrer erlebten Erfahrungen, Deutungs- und Handlungsmustern durch Unterstützung, Provokation und die Arbeit an Alternativen zu besseren Verhältnissen und tragfähigeren Kompetenzen zu verhelfen."

Die Hinwendung zur Lebenswirklichkeit der Adressaten, zu ihren individuellen Alltagserfahrungen und ihrem subjektiven Erleben bedeutet für uns in der Arbeit mit Menschen, die als behindert gelten, dass sie auch als **Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt** anerkannt und in alle Überlegungen einbezogen werden müssen.

1.2 Dimensionen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit

Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit kann in vier Dimensionen eingeteilt werden. Diese sind

- Dimension der erfahrenen **Zeit**
- Dimension des **Raums**
- Dimension der **sozialen Bezüge**
- Dimension der **Hilfe zur Selbsthilfe**

Dimension der erfahrenen Zeit

Mit der erfahrenen Zeit ist *Zeit im Lebenslauf der Klienten* gemeint. Die Lebensweltorientierung richtet sich an der *Gegenwart* aus und an den sich daraus ergebenden aktuellen Bewältigungsaufgaben. Es wird aber auch die erlebte *Vergangenheit* in den Blick genommen. Gleichzeitig versucht Lebensweltorientierte Soziale Arbeit die Kompetenzen seiner Klienten so zu stärken, dass sie auch ihrer *Zukunft* gewachsen sind. Ein zentrales Element lebensweltorientierter Arbeit ist z.B. die Biografiearbeit.

Dimension des Raums

Die Dimension des Raums soll den Menschen in seinen räumlichen Verhältnissen, wie zum Beispiel in ländlichen Strukturen, städtischen Milieus, auf der Straße sehen sowie in den Spannungen und Auseinandersetzungen zwischen den Territorien. Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit setzt ein elementares Recht auf einen eigenen, verlässlichen und individuell gestaltbaren Lebensraum für die Klienten voraus. Sie besteht aus Einrichtungen, wie zum Beispiel Wohnstätten, aber auch auf den Ausbau von ambulanten Hilfen, damit die Menschen in ihren vertrauten Wohnverhältnissen mit diesen Hilfen zurecht kommen.

Dimension der sozialen Bezüge

Diese Dimension sieht den Menschen in den Ressourcen und Spannungen seines sozialen Umfeldes. Hier geht es um das Geflecht von Familien, Freundschaften und Bekannten. In der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen geht es darum, die Komplexität der sozialen Netzwerke zu erkennen und sich nicht nur auf die klassischen Lebensorte von Wohneinrichtung oder Schule/Werkstatt zu konzentrieren. Es gilt auf die Unterschiedlichkeiten der sozialen Erfahrungen, wie zum Beispiel in Peergruppen, im Verein oder im gesellschaftlichen Leben einzugehen. Es geht auch darum, dass wir unseren Klienten eine verlässliche und belastbare Beziehung anbieten, die sie in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt.

Dimension der Hilfe zur Selbsthilfe

Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit setzt auf die Hilfe zur Selbsthilfe. Sie sieht die Menschen in ihren Stärken, die sie aus den schwierigen Situationen in ihrer Lebenswelt erlangt haben. Die Kompetenz zur Lebensbewältigung zielt darauf, ein eigenes tragfähiges Lebenskonzept zu entwickeln, im Spannungsfeld von persönlichen Wünschen und äußeren Rahmenbedingungen. Dabei geht es auch um den Mut, Neues zu wagen und Risiken einzugehen. Dabei auf die eigenen Kompetenzen zu vertrauen, seine sozialen Netzwerke zu nutzen und konstruktiv mit Rückschlägen umzugehen.

1.3 Handlungsanforderungen

Für die in der Sozialen Arbeit Tätigen ergeben sich im Rahmen der Lebensweltorientierten Arbeit bestimmte Handlungsanforderungen, die auch für Sie als Heilerziehungspfleger*innen gelten:

1. **Respekt**
   Soziale Arbeit agiert mit Respekt vor der Lebenswelt der Adressaten. Sie handelt mit Rücksicht auf Ihre Verständnis- und Handlungsmustern und nimmt dabei Ihren räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungsraum wahr. Ressourcen und soziale Netze aus der Lebenswelt der Adressaten werden wesentlich in die Arbeit einbezogen**.**
   Ich nehme die Person ernst, das entbindet mich aber nicht davon, anregend und motivierend tätig zu werden. Respekt vor der Selbstbestimmung heißt nicht, als professioneller Begleiter untätig zu sein

Beispiele für die Umsetzung in der Praxis: Wohnsituation, familiäres Umfeld, Arbeitssituation und Außenkontakte einbeziehen; das Alter berücksichtigen, den biografischen Hintergrund; sich für die Hobbys interessieren, z.B. beim Fußballtraining zuschauen, Verhaltensweisen unter der Stärkenperspektive betrachten

2. Aus- und Verhandlung

Soziale Arbeit anerkennt, dass Adressaten stets Regisseure ihres Lebens sind. Soziale Arbeit kann nur Aushandlungsprozesse über Lösungen anstreben. Sie berücksichtigt die Eigen-Sinnigkeit der Erfahrungen.
Ich strebe eine Beziehung auf Augenhöhe an. Ich gehe davon aus, dass die Person selbst am besten weiß, was gut für sie ist und versuche ihr Raum zu geben, sich innerhalb der gegebenen Verhältnisse zu verwirklichen.

Beispiele für die Umsetzung in der Praxis: Wie bringt die Person einen Schaden wieder in Ordnung, wie geht sie bestimmte Probleme an und welche Unterstützung biete ich dazu an. Wie reagiert die Person bei Stress oder auf Frustrationen, welche eigenen Strategien hat sie entwickelt, welche neuen Strategien könnten für sie hilfreich sein. Manchmal traut sich eine Person neue Herausforderungen nicht zu, hier könnte es in einem klärenden Ver- oder Aushandlungsprozess mit dem Klienten zu einer Steigerung seiner Selbstbestimmtheit kommen.

3. Einmischung

Soziale Arbeit hat einen partizipatorischen Charakter. Es geht auch um die Analyse gesellschaftlicher Strukturen, die die Lebenswelt der Adressaten beeinflussen und Selbstbestimmung, Inklusion und Teilhabe verhindern.
Ich bin als professionell Tätiger aufgefordert mich selbst und mit anderen gesellschaftlichen oder politischen Gruppen in politische Verhältnisse einzumischen, eindeutig Position zu beziehen und Partei zu ergreifen.

Beispiele für die Umsetzung in der Praxis: Ich beschäftige mich mit gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten, wie zum Beispiel mit der Geschlechterrolle, mit der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen, mit Abwertungen in der Sprache, mit den Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Geflüchteten – und engagiere mich entsprechend.

2 Lebenswelt „Wohnen“

2.1 Einführung

Wohnen ist zunächst einmal etwas ganz Alltägliches und für den Großteil der Bevölkerung völlig Normales. Wenn es aber darum geht, sich beruflich mit Wohnen auseinander zu setzen, gilt es, genau diese Selbstverständlichkeiten des Alltags zu reflektieren. Im beruflichen Handeln als Heilerziehungspfleger ist es sehr wichtig, seine eigenen Vorstellungen vom Wohnen zu hinterfragen und eine Idee davon zu bekommen, wovon unser Wohnen geprägt ist.

Die Selbstverständlichkeit des Wohnens bringt es mit sich, dass die meisten Menschen relativ spezifische Vorstellungen von dem haben, was Wohnen (zumindest für sie) heißt. Wohnen ist auf der einen Seite etwas sehr Persönliches und Individuelles, auf der anderen Seite aber immer auch Ausdruck von sozialen und kulturellen Normen sowie gesellschaftlichen Verhältnissen (z. B. der Lebensphase oder der Zugehörigkeit zu bestimmten Milieus). Was also als sehr individuelle Lebenssituation erscheint, ist oft geprägt Von sozialen Zusammenhängen. Wohnen setzt sich also zusammen aus unterschiedlichsten Elementen:

Vorstellungen vom Wohnen

Persönliche Vorstellung	z.B. persönliche Gegenstände (Fotos, Gebasteltes, Mitbringsel usw.) Einrichtung und Ausstattung: z.B. Bett (Hochbett, Bett mit Bettkasten, Matratze auf dem Boden) z.B. Küche (das Nötigste oder verschiedenste Geräte, ausgewähltes Geschirr)
Milieuspezifische Vorstellungen	z.B. Einfamilienhaus am Stadtrand, Leben auf dem Bauwagenplatz
Lebensphasen-spezifische Vorstellungen	z.B. Leben in der Herkunftsfamilie (Kindheit, Jugend), Übergangsformen (WG, Wohnheim), eigener Wohnraum (zur Miete, Eigentum, Wohnung, Haus, Mehrgenerationenhaus)
Kulturell-gesellschaftliche Modelle	z.B. Wohnen an einem festen Ort, nicht-sesshafte Formen, Kleinfamilie, Großfamilie

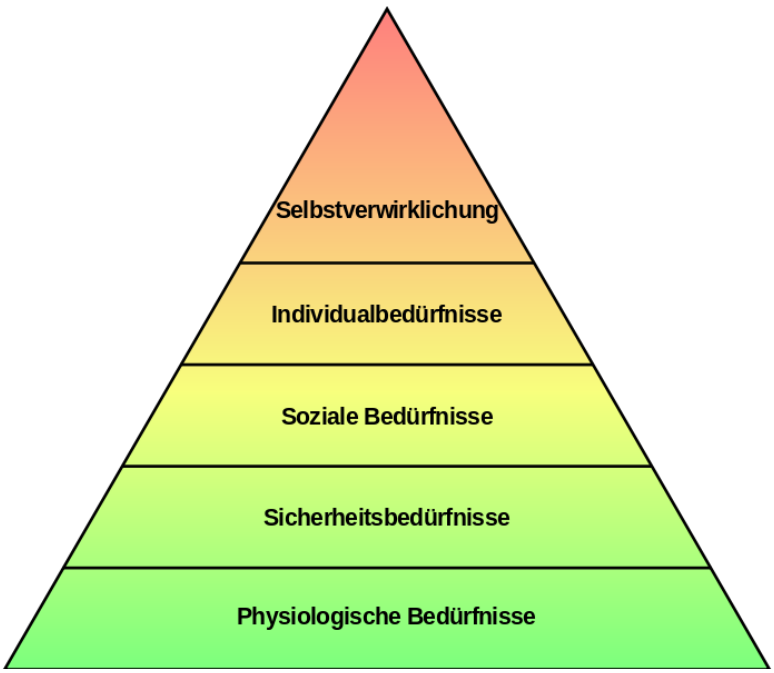
2.2 Bedeutung des Wohnens

Vier Wände, ein Dach über dem Kopf, eine gemütliche Einrichtung – das ist es, was viele Menschen vor Augen haben, wenn sie an das Wohnen denken. Wohnen ist also an einen bestimmten **Ort** gebunden. Aber manchmal sind weniger die Räume sondern die **Personen**, die in ihnen leben, wichtig: die Familie, Partnerin oder Partner oder die WG.

Wohnen hat also auch einen **sozialen Aspekt**. Zudem kann neben der Wohnung selbst auch die Umgebung, die Gegend drum herum wichtig sein: Menschen wohnen gerne in der Natur, andere am liebsten mitten in der Großstadt. Beim Wohnen ist demnach auch das **Umfeld** wichtig. Und nicht zuletzt ist wohnen stark mit dem **Gefühl** besetzt, zu Hause zu sein - an einem Ort, an dem man sich sicher und geborgen fühlt.

2.3 Wohnbedürfnisse

Aus psychologischer Perspektive werden unterschiedliche Aspekte des Wohnens betrachtet. Eine Möglichkeit die Wohnbedürfnisse zu systematisieren und entlang verschiedener Dimensionen zu betrachten, bietet die Bedürfnispyramide nach Maslow. Dieser hat ein Modell entwickelt, die menschlichen Bedürfnisse zu kategorisieren und zu hierarchisieren. Die Grundannahmen sind zwar wissenschaftlich umstritten, aber das Modell scheint dazu geeignet, Bedürfnisse von Menschen in Bezug auf das Wohnen systematisch zu beschreiben.



Physiologische Bedürfnisse

Wohnen bietet die Möglichkeit, unsere existenziellen Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Schlaf und hygienischen Lebensbedingungen zu erfüllen. Im Rahmen des Wohnens muss also dafür gesorgt sein, dass der Mensch dort Rahmenbedingungen vorfindet, die eine Befriedigung der genannten Bedürfnisse sicherstellt.

Sicherheitsbedürfnisse

Wohnen bietet Schutz, Sicherheit und Geborgenheit. Ein Dach über dem Kopf, Wände, Fenster und Türen schützen vor äußeren Einflüssen, Schlösser sollen das unerlaubte Eindringen verhindern und ermöglichen somit das Gefühl, dass die die eigene Wohnung ein Ort ist, an dem man

sich sicher und geborgen fühlen kann. Dazu gehört auch die Sicherheit, dass privates Eigentum vor dem Zugriff anderer geschützt ist.

Soziale Bedürfnisse

Wohnen bietet einen Rahmen zum sozialen Austausch. Hier kann Gemeinschaft erlebt werden, sind Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen möglich. Dabei ist es wichtig, dass die Person selbst die Bedingungen des Kontakts zu anderen (mit)bestimmen kann: Mit wem möchte ich sozialen Austausch treten, an welchen Orten finden soziale Interaktionen statt.
So gehören zu den sozialen Bedürfnissen auch die Möglichkeit zu Rückzug und Privatheitskontrolle. Der Mensch reguliert beim Wohnen im besten Falle selbst das Ausmaß an Alleinsein oder Zusammensein mit anderen. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, sich von anderen zurückziehen zu können, um alleine zu sein.
Und schließlich kann man auch den Austausch im Rahmen nachbarschaftlicher Kontakte zu den Wohnbedürfnissen hinzuzählen. Wohnen bietet also auch die Gelegenheit der Integration in das Wohnumfeld und die soziale Teilhabe am Leben in der Gemeinde.

Individualbedürfnisse

Zu dieser Ebene der Bedürfnispyramide von Maslow gehören neben der **Anerkennung** auch **Wertschätzung, Macht und Status**. Auf das Wohnen bezogen bedeutet dies, dass der Mensch hier einen Rahmen findet, vor sich selbst, aber auch vor Anderen diese Bedürfnisse zu befriedigen. Dies kann z.B. durch äußere Form des Wohnens verwirklicht werden. Die Gegend in der ich wohne, das Haus oder die Wohnung an sich können bereits einen bestimmten Status verleihen. In dem Zusammenhang können wir fragen, was bedeutet es z.B. für den Status einen erwachsenen Menschen als Wohnadresse „Gruppe 4, Haus Reh, Wohnstätte der Diakonie“ angeben zu müssen.
Anerkennung lässt sich beim Wohnen darüber hinaus auch in Ausgestaltung und Ausstattung der Wohnung finden. Dies kann bereits durch Kleinigkeiten erfolgen. Wie schön ist es beispielsweise, zu hören, wenn sich Besucher anerkennend und wertschätzend über die farbliche Gestaltung, bestimmte Bilder oder Poster an der Wand oder über andere Einrichtungsstücke äußern.

Selbstverwirklichung

Wohnen bietet viele Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung. Wir können hier unsere Fähigkeiten entfalten und unsere Kreativität entwickeln. So ist Wohnen auch identitätsstiftend für die eigene Persönlichkeit. Gestaltungsfreiräume hinsichtlich der Einrichtung und Ausstattung der eigenen Wohnung führen zu einem Ausdruck von Individualität. Daher braucht der Mensch beim Wohnen Freiräume, die es ihm ermöglichen, seinen Wohnraum zu gestalten und über persönliche Dinge seine Individualität zum Ausdruck zu bringen und zu entfalten.

2.4 Unterstützung beim Wohnen als permanente Grenzüberschreitung

Da in unserer Gesellschaft die Wohnung als Ort der Intimität, Privatheit, persönliche Entfaltung und Selbstverwirklichung gesehen wird, nimmt die Unterstützung beim Wohnen die Form einer

ständigen Grenzüberschreitung an. Unterstützung im Alltag muss notwendigerweise in das Privatleben der Menschen eindringen. Ein einfacher Perspektivwechsel verdeutlicht dies: die Vorstellung, jemand käme regelmäßig in unsere Wohnung, würde die Post lesen, uns daran erinnern dass die Wäsche gewaschen werden muss, den Kühlschrank kontrolliert, uns bei der Nahrungszubereitung und -aufnahme unterstützt und uns gegebenenfalls auch bei der Körperhygiene assistieren, würde die meisten Menschen als massiven Eingriff in ihre Privatsphäre werten.

Auch wenn man davon ausgehen kann, dass die meisten Menschen die Notwendigkeit der Unterstützung nachvollziehen können und zudem wahrscheinlich eine Art Gewöhnungseffekt eintritt, gibt es keinen Grund anzunehmen, dass Menschen mit Behinderung den Eingriff in ihre Privatsphäre grundsätzlich anders bewerten.

Bettina und Christian Lindmeier formulieren dazu (Lindmeier & Lindmeier 2011,140).:

> „Eine zentrale Herausforderung für das fachliche Handeln besteht daher darin, dass das Erleben von Privatheit der unterstützten Menschen möglichst wenig beeinträchtigt wird!“

Die damit verbundenen Herausforderungen steigen mit dem Bedarf an Unterstützung – sowohl qualitativ als auch qualitativ quantitativ:

Quantitativ

Je mehr Zeit in der Wohnung oder dem Zimmer der Klienten verbracht wird, desto eher tritt das Gefühl, sich in Räumen privater Lebensführung zu befinden, in den Hintergrund. Das Vorhandensein von Dienst- oder Besprechungsräumen, Dokumentationsunterlagen oder Medikamentenschränken kann dazu führen, dass der Wohnraum eben nicht als privater Lebensraum wahrgenommen wird.

Qualitativ

Wenn nur in wenigen Lebensbereichen Unterstützung benötigt wird, fällt es vergleichsweise leicht, sich in anderen Feldern zurück zu halten. Bei einem höheren Bedarf an Unterstützung ist auch davon auszugehen, dass mehr Lebensbereiche betroffen sind. Ist dies der Fall, kann es schwieriger werden, dennoch im Blick zu behalten, dass es sich trotzdem nicht zwingend um alle Bereiche der Lebensführung handeln muss.

Hinweise zur Verringerung von Grenzüberschreitungen

Um die in der Unterstützung beim Wohnen angelegten **Grenzüberschreitungen** so gering wie möglich zu halten, gibt es verschiedene Strategien. Im Vordergrund steht dabei die **Reflexion** der eigenen Arbeit, der eigenen Haltung sowie der strukturellen Gegebenheiten. Um diese Reflexion sicherzustellen, bieten sich regelmäßige Besprechungen im Team sowie Supervision an. Dabei sollte auch immer an die Einbindung der direkt Betroffenen als Experten in eigener Sache gedacht werde. Dies ist auch notwendig, um zu vermeiden, dass Mitarbeitende in eine Position kommen, in der sie annehmen, die Bedürfnisse der Klienten besser zu kennen als diese selbst.

Darüber hinaus es wichtig, sich mit den unterschiedlichen **Machtverhältnissen** im Rahmen des beruflichen Handelns auseinanderzusetzen: Berufliches heilerziehungspflegerisches Handeln ist grundlegend asymmetrisches Handeln. Die Lebenssituation der Klienten ist i.d.R. durch gewisse Abhängigkeiten von Hilfen - und damit auch von den Helfenden - gekennzeichnet. Um diese Abhängigkeit zu bearbeiten, ist es neben der o.g. Reflexion notwendig, ganz konkret den **Einfluss der Klienten** auf ihre Wohn- und Unterstützungssituation zu erhöhen. Dabei sollten vor allem zwei Wege in den Blick genommen werden:

- Die Erhöhung des Einflusses der Klienten **auf individueller Ebene** (z.B. Einflussnahme auf die Hilfeplanung und -durchführung: wann werden welche Hilfen wie erbracht)
- Die Erhöhung des Einflusses der Klienten **auf struktureller Ebene** (Aufbau und Unterstützung von Interessenvertretungen, Wohnbeiräten usw.)

2.5 Wohnen, Teilhabe und pädagogischer Auftrag

Wohnen kann als einer der Lebensbereiche ausgemacht werden, in denen sich gesellschaftliche Teilhabe realisiert.
Der Blick auf Teilhabe im Bereich Wohnen zeigt allerdings, dass die Möglichkeiten, in selbst gewählten und anerkannten Wohnbezügen zu leben, in der Gesellschaft ungleich verteilt sind. Menschen mit Behinderungen gehören dabei zu den gesellschaftlichen Gruppen, die hier sehr stark benachteiligt werden.

Diese Ungleichheit und Benachteiligung kann verschiedene Formen annehmen:

Räumliche Segregation (Ausgrenzung, Trennung)

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben das Wohnen deutlich verändert. Häuser und Wohnungen werden zunehmend zu einer **Ware**, die den marktwirtschaftlichen Gesetzen unterworfen ist. Wohneigentum wird zur Wertanlage und zum Spekulationsobjekt. Damit verbunden sind zunehmende Verdrängungstendenzen, vor allem im städtischen Wohnen. Immer weniger Menschen können sich noch ein Wohnen in Innenstadtbereichen leisten.

Es kommt in diesem Zusammenhang auch zu einer Aufteilung in angesehene Wohnviertel am einen Ende des Spektrums und „Problemvierteln“ auf der anderen Seite.
Für Menschen mit Behinderung, die auf günstigen Wohnraum angewiesen sind, kann dies bedeuten, dass sie in benachteiligten Vierteln leben müssen. Diese liegen eher außerhalb, verfügen meist über eine schlechtere Infrastruktur und weniger Ressourcen.

Institutionelle Segregation (Ausgrenzung, Trennung)

In der Geschichte der Behindertenhilfe in Deutschland gehörte es lange Zeit dazu, dass das Wohnen für Menschen mit Behinderungen bzw. einem bestimmten Bedarf an Unterstützung in einer Wohnstätte oder gemeinschaftlichen Wohnform einherging. Erst in den letzten Jahrzehnten ist dies in Frage gestellt worden. Mit den Vereinbarungen über die UN-Behindertenrechtskonvention und das neue Bundesteilhabegesetz (BTHG) besteht nun sogar ein rechtlicher Anspruch auf ein Leben in und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Trotzdem

gehört die institutionelle Segregation immer noch zum Alltag der meisten Menschen mit Unterstützungsbedarf.
So kommen beim Wohnen von Menschen mit Behinderung meist beide genannten Aspekte der Ausgrenzung zusammen.

Der pädagogische Auftrag in Bezug auf das „Wohnen“ als lebensweltorientiertes heilerziehungspflegerisches Handlungsfeld lässt sich zusammenfassend folgendermaßen formulieren:

> Wohnen als heilerziehungspflegerisches Handlungsfeld umfasst nicht nur die Begleitung und Unterstützung beim Wohnen an sich.
> Als Heilerziehungspflegerin und Heilerziehungspfleger bin ich aufgefordert, mich selbst und mit anderen gesellschaftlichen oder politischen Gruppen in politische Verhältnisse einzumischen, damit sich Teilhabe in der Lebenswelt Wohnen für Menschen mit Unterstützungsbedarf realisiert.

3 Lebenswelt „Arbeit“

3.1 Bedeutung und Funktion von Arbeit

Mit Arbeit finanzieren wir in erster Linie unseren Lebensunterhalt, sie ist also notwendig. Arbeit ist aber vielmehr: sie strukturiert unseren Alltag und gibt dem Leben vieler Menschen Sinn und Bedeutung.
Arbeit trägt zur Befriedigung vielfältiger Bedürfnisse bei: Im Rahmen der Arbeit treten wir mit anderen Menschen in Kontakt. Bedürfnisse nach sozialer Beziehung werden befriedigt. Dabei können wir auch erleben, dass wir gemocht- und gebraucht werden. Über die Arbeit bzw. den ausgeübten Beruf wird häufig der soziale Status einer Person definiert. Dabei geht es auch um das Bedürfnis nach Ansehen und Anerkennung, nach Macht und Einfluss.
Wir erleben Erfolge oder auch Misserfolge, Arbeit bereitet Freude, sie kann anstrengend sein, stimulierend und sinnstiftend zugleich.
Arbeit ist ein zentraler Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe. Sie ist ausgesprochen vielschichtig. Erfahrungen im Arbeitsleben wirken sich auf die Persönlichkeit und das Selbstwertgefühl eines Menschen aus.

3.2 Erwerbsarbeit und Care-Arbeit

In unserer Gesellschaft wird Arbeit meistens mit dem Begriff der Erwerbsarbeit oder Lohnarbeit gleichgesetzt. Kulturwissenschaftlich ist der Begriff Arbeit jedoch viel weiter gefasst: denn Arbeit kann auch unbezahlt geleistet werden, wie zum Beispiel ehrenamtliche Tätigkeiten in einer Kirchengemeinde oder in der Flüchtlingshilfe. Für diese Tätigkeiten bekommt man zwar kein Geld, trotzdem ist es Arbeit. Kindererziehung, Haushalt oder die Pflege von Verwandten sind ebenfalls als Arbeit zu verstehen. Man spricht hier von **Care-Arbeit** und es gibt sogar Arbeit die man nicht für andere sondern für sich oder an sich selbst leistet, z.B. beim Fitnesstraining oder der privaten Weiterbildung hier spricht man von Selbstoptimierung.
Bis heute wird Arbeit in Politik und Gesellschaft meist im Sinne von Erwerbs- und Lohnarbeit verstanden. Während die Lohnarbeit und damit die Ernährung der Familie stets dem Mann zugeordnet war, fielen Hausarbeit und Kindererziehung in den Zuständigkeitsbereich der Frau. Bis heute wird die so genannte Care-Arbeit nicht vollständig als Arbeit im Sinne einer wertschaffenden Arbeit anerkannt.

3.3 Veränderungen in der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen

Vor der Industrialisierung zeichnete sich das Arbeitsleben vor allem durch landwirtschaftliche Arbeit und Handwerk aus. Der **Arbeitsort** war dabei für die meisten Menschen gleichzeitig der zentrale **Lebensort.** Arbeit fand in der sozialen Gemeinschaft der Großfamilie mit Mägden und Knechten, Gesellen und Lehrlingen statt. Auch Arbeit und Freizeit waren kaum voneinander getrennt. Über die Arbeit wurden soziale Kontakte, der Wohnort und auch die Ernährung geregelt. Die Einführung von Maschinen und die industrielle Arbeit veränderten diese Lebensform und den Alltag der Menschen grundlegend.

Mit der **Industrialisierung** entwickelt sich ein Lebensmodell, in dem Arbeit und Nicht-Arbeit klar voneinander getrennt werden. Das gilt sowohl räumlich als auch zeitlich. Zum einen kommt es durch Fabriken und andere Produktionsstätten zu einer Trennung von öffentlichem Arbeitsort und

Privatraum. Zum anderen grenzen festgelegte Arbeitszeiten diese klar von Nicht-Arbeitszeiten ab. **Arbeit und Freizeit** können also nun voneinander getrennt wahrgenommen werden. Freizeit ist damit auch ein Phänomen, das erst in der Industrialisierung entstanden ist.

Seit den späten 1970er Jahren ist ein erneuter Wandel in der Arbeitswelt festzustellen. Das Industriezeitalter wird mehr und mehr zum **Dienstleistungszeitalter.** Das bedeutet, neben der Produktion von Waren wurde der Bereich der Dienstleistung und Kundenbetreuung immer relevanter. Das Zeitalter der Dienstleistung fordert auch einen neuen Typ Arbeitskraft. Im Fokus steht jetzt nicht mehr nur die Produktion von Waren, sondern auch die Kundenbetreuung. Neben fachlichen Fertigkeiten werden jetzt auch kommunikative und empathisch Fähigkeiten vorausgesetzt. Parallel dazu entwickelt sich auch der Wunsch der Arbeitnehmenden, sich mit ihrer Arbeit mehr zu identifizieren und ihrem Leben durch Beschäftigung Sinn und Bedeutung zu geben

Inzwischen wird die Arbeit immer flexibler gestaltet und bietet zunehmend Freiräume. Dies bringt allerdings mit sich, dass die Bereiche Arbeit und Freizeit wieder enger zusammenrücken und nicht mehr so strikt voneinander getrennt werden. Unter dem Stichwort „Arbeit 4.0“ oder auch **„New Work“** werden aktuell Trends diskutiert die die Arbeit mehr und mehr orts- und zeitunabhängig werden lassen, so dass prinzipiell von überall und jederzeit gearbeitet werden kann. Dabei wird nicht nur die Begeisterung für neue Technologien geteilt, sondern auch die Sorge, wie man mit den psychischen Folgen wie beispielsweise Stress oder Burn-Out umgehen kann.

Mit der aktuellen Lage in der Corona-Krise zeigen sich außerdem ganz neue Herausforderungen der Erwerbsarbeit: Fragen nach der Arbeitsorganisation im Home-Office stehen neben der Entwicklung digitaler Lösungen für den all täglichen Bürobetrieb. Ob und wie tiefgreifend die Corona-Krise unseren Umgang mit Arbeit langfristig verändern wird, ist noch offen.

3.4 Menschen mit Behinderungen und Teilhabe am Arbeitsleben

Gesetzliche Grundlagen

Um den Zugang von Menschen mit Behinderung zu Arbeit zu unterstützen, gibt es verschiedene gesetzliche Ansprüche und Angebote der beruflichen Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben. Insbesondere im **Sozialgesetzbuch IX** sind diverse Leistungsansprüche im Zusammenhang mit der Teilhabe am Arbeitsleben geregelt. Mit der letzten Gesetzesreform, der Einführung des Bundesbundes Teilhabegesetzes, wurden insbesondere die Möglichkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden, nochmals erweitert.

Das zehnte Kapitel des SGB IX ist die gesetzliche Grundlage für Ansprüche auf berufliche Ausbildung, Berufsvorbereitung, Umschulung, Weiterbildung, Übernahme von Kosten für eine notwendige Arbeitsassistenz oder Mobilitätshilfen. Dort ist zu lesen (§ 49 SGB IX):

> „Zur Teilhabe am Arbeitsleben werden die erforderlichen Leistungen erbracht, um die Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedroht Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst dauerhaft zu sichern.“

Alle Hilfen zielen auf eine Beschäftigung auf dem **allgemeinen Arbeitsmarkt** ab und können übergangsweise, also für einen bestimmten Zeitraum, in Anspruch genommen werden.

Noch deutlicher wird das Recht auf Arbeit in der **UN-Behindertenrechtskonvention** formuliert (Artikel 27, UN-BRK)

> Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird.

Mit Ratifikation der UN-BRK hat sich Deutschland verpflichtet, den Arbeitsmarkt entsprechend umzugestalten. In der UN-BRK wird in den weiteren Ausführungen zum Artikel 27 betont, dass sich ein inklusiver Arbeitsmarkt durch gerechte und faire Arbeitsbedingungen und Entlohnung für alle Menschen auszeichnet sowie dadurch, dass alle ihre Arbeit grundsätzlich frei wählen können, ohne von vornherein auf bestimmte Optionen beschränkt zu werden.

Anspruch und Wirklichkeit

Die „Monitoringstelle UN-BRK“ eine unabhängige Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte, die von der Bundesregierung eingerichtet wurde, soll die Umsetzung der UN-Konvention im eigenen Land kritisch begleiten. In einer Stellungnahme aus dem Jahr 2018 wird zur Umsetzung des Rechts auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen festgestellt, dass es für die „Teilhabe am Arbeitsleben für die allermeisten Menschen mit Behinderungen immer noch fast ausschließlich auf Sondersysteme als faktisch einzige Option beschränkt ist. Dazu gehört etwa die Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen oder bei einem vergleichbaren „anderen Leistungsanbieter“, die nicht als Arbeitsverhältnis anerkannt ist, sondern als Rehabilitation gilt und im Schnitt mit weniger als 200 Euro im Monat vergütet wird. Das kann nicht als Verwirklichung des individuellen Rechts auf Arbeit im Sinne der UN-BRK gelten und auch nicht als Element eines inklusiven Arbeitsmarkts. Im Gegenteil: Die Existenz der Werkstätten und vergleichbarer Leistungsanbieter ist ein Kennzeichen für die Exklusivität des Arbeitsmarktes. Trotzdem steigt die Zahl der Werkstattbeschäftigten kontinuierlich an, seit 2007 sogar um 20 Prozent und damit stärker als die Zahl der Menschen mit Behinderungen im erwerbsfähigen Alter.

Allein dieser Anstieg zeigt, wie wenig inklusiv der deutsche Arbeitsmarkt derzeit ist. Auch die Armutsrisikoquote ist bei Menschen mit Behinderungen deutlich höher als bei anderen Menschen, 20 Prozent gegenüber 13,4 Prozent. Sie haben wegen niedriger Löhne und Gehälter, wegen zusätzlicher Aufwendungen oder wegen der, wenngleich mit dem BTHG gesunkenen, Anrechnung ihres Einkommens bei der Gewährung von Teilhabeleistungen weniger Möglichkeiten zum Sparen. Diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit hat auch der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2015 gerügt und sich besorgt gezeigt über die allgemeine Segregation auf dem deutschen Arbeitsmarkt, fehlleitende finanzielle Anreize und die fehlende Durchlässigkeit zwischen den Werkstätten für behinderte Menschen und dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Deshalb hat er dazu aufgefordert, durch entsprechende Vorschriften wirksame Rahmenbedingungen zu setzen für einen inklusiven Arbeitsmarkt, der im Einklang mit den Menschenrechten steht.

Die Werkstatt für behinderte Menschen

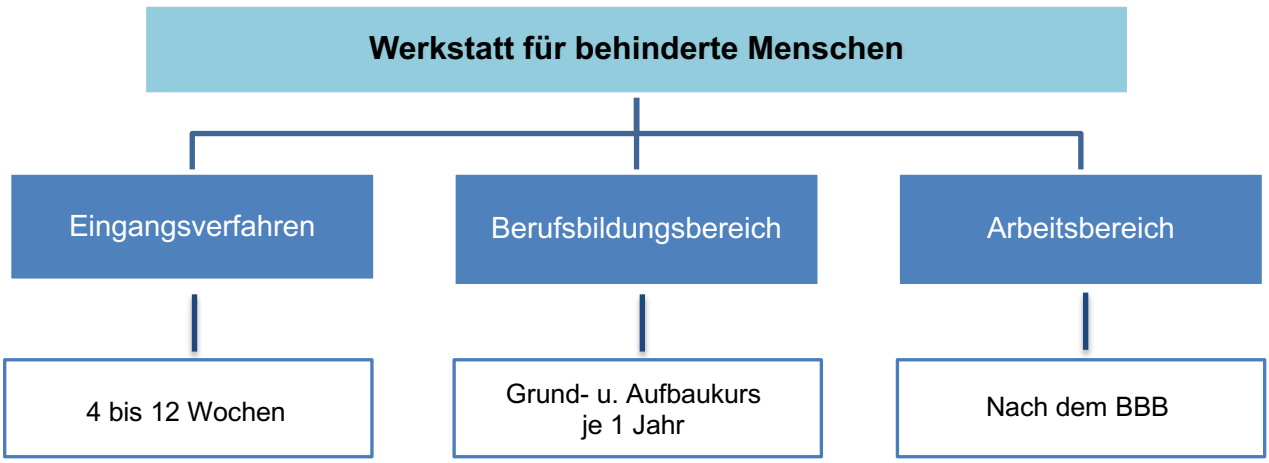
Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ist nach §219 SGB IX eine Einrichtung zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Personen, die wegen der Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, sollen hier eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung erhalten. Die Werkstätten sollen es ihnen ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und ein Arbeitsentgelt erzielen.

In Deutschland gibt es zurzeit circa 320.000 Werkstattbeschäftigte in rund 700 anerkannten Werkstätten. 75 % aller Werkstattbeschäftigen sind Menschen mit einer geistigen Behinderung, 21 % haben eine psychische Beeinträchtigung und 4 % haben eine körperliche Beeinträchtigung (Quelle: BAG: WfbM 2020).

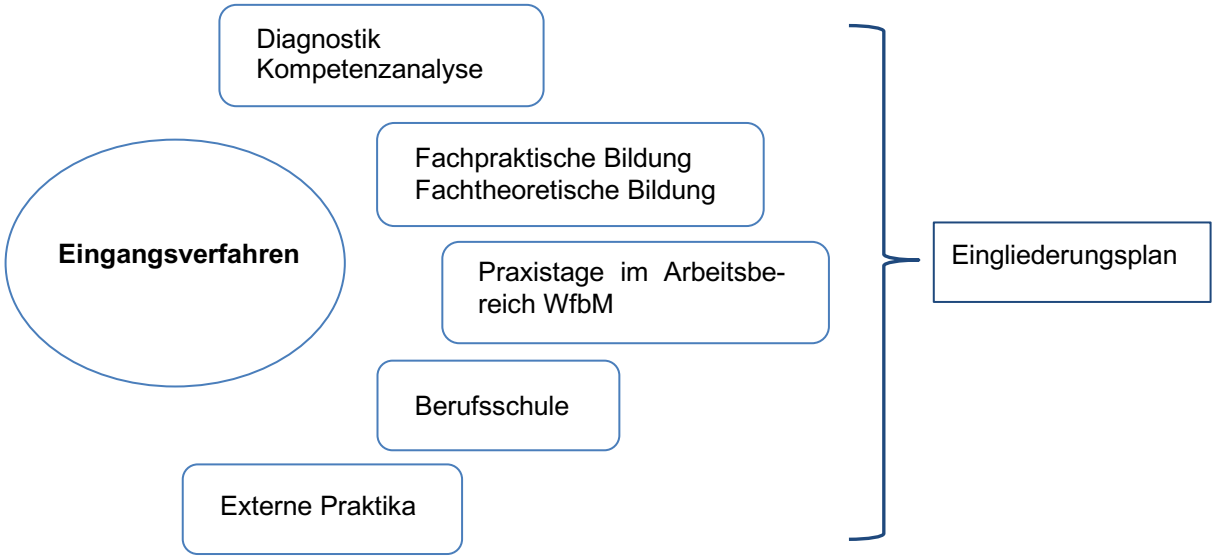
Aufgaben der Werkstätten für behinderte Menschen

- Angebot einer angemessenen beruflichen Bildung
- Zahlung eines der Leistung angemessenen Arbeitsentgeltes
- Erhalt, Entwicklung, Erhöhung oder Wiedergewinnung der Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit
- Weiterentwicklung der Persönlichkeit
- Förderung des Übergangs auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt

Zur Erreichung dieser Ziele müssen die Werkstätten über ein möglichst breites Angebot an Berufsbildungs- und Arbeitsplätzen sowie über qualifiziertes Personal und einen begleitenden Dienst verfügen.
Die Werkstätten für behinderte Menschen gliedern sich jeweils in **Eingangsverfahren, Berufsbildungsbereich**, **Arbeitsbereich** und **Förderbereich.**



Eingangsverfahren
Aufgabe des Eingangsverfahrens ist es festzustellen, ob die WfbM überhaupt die geeignete Eingliederungsmaßnahme ist und welche spezifischen Werkstattbereiche und/oder ergänzende Leistungen in Betracht kommen. In der Regel dauert das Eingangsverfahren drei Monate. Es kann jedoch im Einzelfall auf bis zu vier Wochen verkürzt werden. Zum Ende des Eingangsverfahrens wird ein **individueller Eingliederungsplan** erstellt. Er dokumentiert u.a. Art oder Schwere der Behinderung sowie wesentliche Erkenntnisse zu persönlichen Interessen, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen des Menschen mit Behinderung. Aus den Erkenntnissen und den beruflichen Vorstellungen der Teilnehmenden werden dann ein Eingliederungsziel z.B. eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sowie einzelne Schritte und Lerninhalte der beruflichen Bildung, z.B. Betriebspraktika zu Erreichung des Eingliederungsziels im Eingliederungsplan zusammengeführt.



Berufsbildungsbereich (BBB)
Nach dem Eingangsverfahren folgt über den Zeitraum von 24 Monaten der Berufsbildungsbereich (BBB). Der Eingliederungsplan aus dem Eingangsverfahren wird fortgeschrieben und regelmäßig im Hinblick auf die Zielerreichung überprüft.
Einzelmaßnahmen als auch Lehrgänge sollen nun eine Verbesserung der Teilhabe am Arbeitsleben ermöglichen. Ziel der Maßnahmen ist, dass die Menschen mit Behinderung spätestens zum Abschluss der Berufsbildungsmaßnahmen in der Lage sind, ein **Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung** zu erbringen.
Eine breite Fächerung der Maßnahmen im BBB soll dafür sorgen, dass sowohl im Hinblick auf Art und Schwere der Behinderung, die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Eignung und Neigung ein adäquates Angebot unterbreitet werden kann. Im Regelfall gliedern sich die Lehrgänge in einen Grund- und Aufbaukurs von jeweils 12-monatiger Dauer.

Im **Grundkurs** werden die Grundkenntnisse verschiedene Arbeitsabläufe vermittelt z.B. der Umgang mit verschiedenen Werkstoffen und Werkzeugen. Es sollen das Arbeits- und Sozialverhalten entwickelt werden, auch das Selbstwertgefühl des Menschen soll gefördert werden. Außerdem sollen im Grundkurs eine besondere Eignung und individuellen Neigungen erkannt werden.

Im **Aufbaukurs** steht die Vertiefung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Mittelpunkt. Dazu werden Fertigkeiten mit höherem Schwierigkeitsgrad oder der Umgang mit Maschinen erlernt . Außerdem sollen Ausdauer, Belastung und die Umstellung auf neue Situationen und neue Tätigkeiten erprobt und geübt werden.

Abb.: Delme Werkstätten gGmbH, 2020

Arbeitsbereich

Der Arbeitsbereich ist auf die Abwicklung der Produktionsaufträge und die Erbringung der Dienstleistungen der WfbM ausgerichtet. Hier sollen die Werkstätten über ein möglichst breites Angebot an Arbeitsplätzen verfügen, damit den unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Potenzialen Rechnung getragen werden kann.

Die Ausstattung der Arbeitsplätze soll dabei weitgehend denjenigen auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt entsprechen. Arbeitsbegleitend sollen die Werkstätten geeignete Maßnahmen durchführen, die die Leistungsfähigkeit erhalten oder erhöhen sowie der Persönlichkeitsentwicklung dienlich sind.

Das Hauptziel der Werkstätten für behinderte Menschen besteht darin, den behinderten Menschen den **Übergang auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt** zu ermöglichen. Dies ist durch geeignete Maßnahmen, wie Übergangsgruppe, Entwicklung individueller Förderpläne, Trainingsmaßnahmen, Betriebspraktika sowie die Beschäftigung auf ausgelagerten Arbeitsplätzen zu fördern. In den letzten Jahren sind sehr viele Außenarbeitsgruppen und ausgelagerte Arbeitsplätze entstanden. Das bedeutet, dass eine Werkstattgruppe oder einzelne Werkstatt Beschäftigte zeitweise oder dauerhaft bei den Unternehmen vor Ort direkt in deren Produktionsprozessen, mitarbeiten.

Die **Vermittlungsquote** von WfbM auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt beläuft sich trotzdem seit Jahren, je nach Quelle, nur zwischen 0,1 bis 0,6 Prozent (Fischer/Gericke 2016)!

Förder- und Betreuungsbereich
Ist die Tätigkeit in der WfbM nicht möglich, bieten viele Werkstätten eine angeschlossene Fördergruppe, Tagesförderstätte oder Förder- und Betreuungsbereiche an. Menschen, die diese Einrichtungen besuchen, erhalten kein Arbeitsentgelt sind nicht als Arbeitnehmerinnen oder Arbeitnehmer sozialversichert.
Es handelt sich überwiegend um Menschen mit schwerer und oder mehrfacher Behinderung. Ihnen wird meist nicht zugesprochen ein „**Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbare Arbeitsleistung**“ zu erbringen. In der Praxis ist die größte Hürde beim Zugang zur Werkstatt allerdings nicht das sogenannte Mindestmaß, sondern der nicht ausreichende Personalschlüssel. Im Berufsbildungsbereich liegt der Personalschlüssel bei 1:6 und im Arbeitsbereich bei 1:12. In Förderbereichen gilt im Bundesdurchschnitt ein Personalschlüssel von 1:3.
Obwohl das Bundessozialgericht bereits 1993 festgestellt hat, dass ein nicht definiertes Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbare Arbeit kein Grund sein kann, die Leistungen einer WfbM nicht zu gewähren, ist nur **Nordrhein-Westfalen** den **Sonderweg** gegangen, dass alle Menschen einen Zugang zur WfbM haben.
Leider konnten sich auch Fach- und Betroffenenverbände im Vorfeld der Verabschiedung des BTHG nicht durchsetzen, so dass das weiterhin die Einschätzung, eine Person könne ein „Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeit“ nicht erbringen, ein Ausschlusskriterium für die WfbM ist – außer in NRW.

Begleitender Dienst
Nach der Werkstättenverordnung müssen die Werkstätten über begleitende Dienste verfügen, um die pädagogische, soziale und medizinische sowie psychologische Betreuung der Beschäftigten mit Behinderung sicherzustellen. Auf 120 Werkstattbeschäftigte soll jeweils eine sozialpädagogische Fachkraft zur Verfügung stehen.

Arbeitsentgelt
Seit Einführung des SGB IX setzt sich das Arbeitsentgelt in den Werkstätten für behinderte Menschen aus drei Bestandteilen zusammen: dem Arbeitsförderungsgeld dem Grundbetrag und dem individuellen Steigerungsbetrag.
Das **Arbeitsförderungsgeld** ist völlig unabhängig von der Arbeitsleistung und wird bedingunglos an jeden Werkstattbeschäftigten ausgezahlt. Es handelt sich um eine komplementäre Zuzahlungspauschale durch die jeweiligen Rehabilitationsträger Diese liegt monatlich bei **52 Euro** für jeden im Arbeitsbereich beschäftigten Menschen mit Behinderung
Der pauschale **Grundbetrag** des Arbeitsentgeltes wird an alle Beschäftigten im Arbeitsbereich ausgezahlt. Eine Mindesthöhe wird durch die Budesagentur für Arbeit festgelegt. Der Grundbetrag beträgt seit Januar 2020 **89 Euro** monatlich.
Ein weiterer Bestandteil des Arbeitsentgeltes ist der leistungsangemessene **Steigerungsbetrag**, dessen Höhe von der individuellen Arbeitsleistung abhängig ist. Auch hier handelt es sich um eine Pflichtleistung der Werkstätten.

Finanzierung von Werkstätten für behinderte Menschen
Die zuständigen **Leistungsträger** entrichten an die Werkstätten eine angemessene Vergütung für die Erfüllung der gesetzlich geregelten fachlichen Anforderungen und Aufgaben der WfbM. Dazu gehören zum Beispiel Kosten für Personal und Räumlichkeiten, aber auch Kosten für die erwerbswirtschaftliche Betätigung der WfbM, z.B. für Auftragsbeschaffung oder Maschinen. Diese Vergütung macht etwa zwei Drittel des Umsatzes einer WfbM aus.

Die zweite Einnahmequelle rührt aus der **wirtschaftlichen Betätigung** der WfbM, also aus den Umsatzerlösen aus Produktion und Dienstleistungserbringung für Auftraggeber aus der Wirtschaft, Industrie und Handel.
Für Unternehmen aus der Wirtschaft ist es vor allem aus zwei Gründen attraktiv Aufträge an die Werkstätten zu vergeben. Zum einen gilt ein verminderter Umsatzsteuersatz von 7 %. Zum anderen besteht die Möglichkeit, 50 % des Rechnungsbetrages auf die Ausgleichsabgabe anzurechnen.
Zur Ausgleichabgabe: Private und öffentlich-rechtliche Arbeitgeber, die über mindestens 20 Arbeitsplätze verfügen, haben auf wenigstens 5 Prozent der Arbeitsplätze schwerbehinderte Menschen zu beschäftigen (§ 154 Absatz 1 SGB IX).
Solange Arbeitgeber die vorgeschriebene Zahl von schwerbehinderten Menschen nicht beschäftigen, haben sie für jeden unbesetzten Pflichtarbeitsplatz eine Ausgleichsabgabe zu entrichten.

Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt

Unterstützte Beschäftigung

Die unterstützte Beschäftigung (UB) zielt darauf ab, eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen. Die Maßnahme erfolgt dabei dem Grundsatz, *„Erst platzieren, dann qualifizieren!“* und findet von Anfang an in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts statt. Zielgruppe für die unterstützte Beschäftigung sind Menschen mit Behinderung mit einem Potenzial für die Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die unterstützte Beschäftigung gliedert sich in zwei Teile: die individuelle betriebliche Qualifizierung und die dauerhafte Berufsbegleitung.

Phasen der individuellen betrieblichen Qualifizierung (InbeQ)

Über die gesamte Maßnahme werden die Teilnehmenden von einem **Job Coach** des UB Anbieters, zum Beispiel eines *Integrationsfachdienstes,* begleitet. Neben der betrieblichen Tätigkeit gibt es in der Regel wöchentlich Projekttage. An den Projekttagen werden beispielsweise berufsübergreifenden Lerninhalte und Schlüsselqualifikationen vermittelt. Während der Maßnahme sind die Teilnehmer sozial versichert und erhalten ein Ausbildungsgeld. Leistungsträger der InbeQ ist die Agentur für Arbeit.

Dauerhafte Berufsbegleitung
Besteht auch nach der InbeQ und dem Abschluss eines sozial versicherungspflichtigen Arbeitsvertrags weiterhin ein Unterstützungsbedarf, folgt eine Berufsbegleitung ohne zeitliche Beschränkung. Für längstens sechs Monate ist außerdem ein intensives Job Coaching möglich. Die Berufsbegleitung hat zum Ziel, das Beschäftigungsverhältnis dauerhaft zu sichern. Gelingt der Übergang in eine Festanstellung nicht bzw. wird während des Maßnahmeverlaufs festgestellt, dass die Leistungsfähigkeit für den allgemeinen Arbeitsmarkt nicht mehr gegeben ist, kann der Teilnehmer unter Anrechnung der Hälfte der Zeit in den Berufsbildungsbereich wechseln. Die Kosten der Berufsbegleitung werden vom Integrationsamt getragen.

Inklusionsbetriebe

Neben der Bezeichnung Inklusionsbetrieb, die durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) eingeführt wurde und den neuen Bezeichnungen "Inklusionsfirma" und "Inklusionsunternehmen" findet man derzeit auch noch die bisher verwendeten Begriffe "Integrationsfirma", "Integrationsunternehmen" und "Integrationsprojekt". Alle Benennungen meinen in der Regel dasselbe.
Inklusionsbetriebe können entweder rechtlich selbstständige Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarkts oder rechtlich unselbstständige Teile bzw. Abteilungen privatwirtschaftlicher Unternehmen oder öffentlicher Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sein.

Das Angebot der Inklusionsbetriebe
Inklusionsbetriebe bieten schwerbehinderten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern *sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*. Zudem erhalten sie arbeitsbegleitende Betreuung, berufliche Weiterbildung und die Möglichkeit der Teilnahme an außerbetrieblichen Trainings- und Bildungsmaßnahmen.

Neuerungen durch Bundesteilhabegesetz
Maßgebend für Inklusionsbetriebe ist, dass sie u. a. auch schwerbehinderte Menschen beschäftigen, die von ihrer Behinderung besonders betroffen sind. Inklusionsbetriebe sind Teil des allgemeinen Arbeitsmarkt, fungieren jedoch gleichzeitig als Brücke zwischen den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) und dem allgemeinen Arbeitsmarkt.
Unternehmen dürfen sich zukünftig erst „Inklusionsbetrieb“ nennen, wenn sie mindestens 30 % (vorher 25 %) und in der Regel höchstens 50 % schwerbehinderte Menschen beschäftigen. Eine weitere Änderung ist, dass nun auch langzeitarbeitslose schwerbehinderte Menschen, die länger als ein Jahr arbeitslos sind, in Inklusionsbetrieben beschäftigt werden können.

Förderung von Inklusionsbetrieben
Die Integrationsämter fördern den Aufbau, die Erweiterung, Modernisierung, Ausstattung und betriebswirtschaftliche Beratung von Inklusionsbetrieben. Dazu zählen beispielsweise bauliche Maßnahmen und die Anschaffung von Maschinen, EDV-Ausstattungen, Einrichtungsgegenstände oder Kosten für ein Gründungsgutachten. Auch rechtlich nicht selbstständige Inklusionsbetriebe oder Inklusionsabteilungen von privaten Unternehmen oder öffentlichen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern können vom Integrationsamt gefördert werden.

4 Lebenswelt „Freizeit“

4.1 Einführung

Freizeit ist zu einem wichtigen Thema in unserer Gesellschaft geworden. Freizeit hat in der heutigen Zeit einen sehr hohen Stellenwert eingenommen und ist ein Synonym für Lebensqualität und Wohlbefinden.

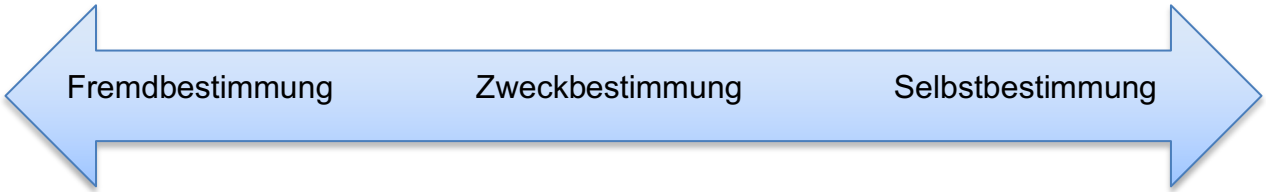
In der Freizeit stehen die persönlichen Interessen, Vorlieben und Bedürfnisse im Mittelpunkt und wollen ausgelebt werden, so z.B. das Bedürfnis nach Erholung und Ausgleich, nach Bildung und Selbsterfahrung, nach sozialen Beziehungen und Gemeinschaftserlebnissen, nach kreativer Entfaltung, Teilnahme und Betätigung am kulturellen Leben usw. Dabei wird immer ein grösstmögliches Wohlbefinden in diesen Aktivitäten angestrebt.

4.2 Zum Freizeitbegriff

Aber was ist „Freizeit“ eigentlich genau?
Das Verständnis von Freizeit hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer wieder verändert. Darum ist eine Definition dieses Begriffs mit Schwierigkeiten verbunden.
Was Freizeit bedeutet, ist abhängig von individuellen Faktoren wie Alter, Geschlecht und persönlichen Werten, aber auch von der Kultur, der Gesellschaft und dem Zeitalter.

Der Freizeitsoziologe Horst Opaschowski hat bereits 1990 ein Modell entwickelt, das bis heute sehr häufig zitiert wird, wenn es um den Freizeitbegriff geht. Die gesamte Lebenszeit als Einheit lässt sich danach in drei Zeitabschnitte gliedern. Die folgende Tabelle zeigt und erklärt die drei Abschnitte *Determinationszeit, Obligationszeit* und *Dispositionszeit*.

Determinationszeit	**Obligationszeit**	**Dispositionszeit**
❖ **diktierte, festgesetzte Zeit** ❖ von äußeren Zwängen bestimmt ❖ kein oder nur sehr wenig Handlungsspielraum	❖ **gebundene Zeit** ❖ wird für zweckbestimmte Tätigkeiten benötigt ❖ flexible Handhabung	❖ **freie Zeit** ❖ wird für die schönen und subjektiv bedeutsamen Aktivitäten benötigt ❖ vollständig selbstbestimmbar
z.B. Schule, Arbeit, Krankheit, Pflege, Erziehung der Kinder	z.B. Schlafen, Essen, Zähneputzen, Kochen, Waschen, Putzen	z.B. Urlaub, Sport, Hobby, Ehrenamt, chillen, kreativ sein



(vgl. Opaschowski 1990, S. 86)

Auf der Grundlage der o.g. Einteilung werden die meisten Menschen die **Dispositionszeit als „Freizeit“** bezeichnen. Dabei hängt das subjektive Erleben und der Wert, den man dieser Freizeit zumisst, wiederum von verschiedenen Faktoren ab.

4.3 Bedeutung von Freizeit

Um Freizeit überhaupt als solche wahrzunehmen, muss sie sich von der anderen Zeit unterscheiden. Man könnte z.B. sagen, „***ohne Arbeit keine Freizeit***“. Bei viel Arbeit und wenig Freizeit wird der Freizeit eine höhere Bedeutung zugemessen, als es zum Beispiel bei vollkommener Arbeitslosigkeit sein kann. Bei dieser stellt sich sehr häufig sogar ein Überdruss der freien Zeit ein – Langeweile und Trostlosigkeit. In diesem Zusammenhang ist z.B. auch an Menschen mit Behinderungen zu denken, die keiner Tätigkeit nachgehen oder in deren Wahrnehmung sich Arbeit und Freizeit nicht unterscheiden lassen. Das kann auch daran liegen, dass diese Bereiche sich z.B. nicht durch unterschiedliche Aktivitäten und/oder durch keine räumliche oder personelle Differenz unterscheiden.

Nun können sich die individuellen Formen der Freizeitgestaltung extrem unterscheiden: Während auf der einen Seite Freizeit mit Urlaub, Reisen und Entspannung an schönen Orten in Verbindung gebracht wird, sind wiederum andere Menschen vollkommen zufrieden damit, ihre arbeitsfreie Zeit mit Büchern, Medien oder Nichtstun zu verbringen. Daneben gibt es jene, die ihre Freizeitgestaltung wohltätigen Zwecken widmen. Wieder andere arbeiten in ihrer Freizeit: sie basteln und bauen am oder im Haus, an ihrem Fahrzeug, arbeiten im Garten. Und wir finden Personen, die in ihrer Freizeit bis an die Grenzen des Belastbaren gehen, indem sie z.B. Extremsportarten favorisieren. Bei aller Unterschiedlichkeit gibt es eine wesentliche Gemeinsamkeit:
Freizeit erhält dann eine positive Bedeutung, wenn man sie genießen kann und das hängt maßgeblich davon ab, ob man die Freizeit **nach eignen Vorstellungen gestalten** kann.

Eine positive Bedeutung erhält Freizeit also erst im **Zusammenspiel mehrerer Aspekte**: Zum einen muss man erst einmal freie Zeit haben und diese als solche auch wahrnehmen können. Sie sollte in einem angemessenen Verhältnis zur Arbeit stehen. Dabei kann ein „angemessenes“ Verhältnis individuell sehr unterschiedlich definiert werden. Und schließlich ist ein entscheidendes Kriterium für Freizeit, die Möglichkeit zu haben, sie nach seinen eigenen Vorstellungen und Wünschen zu gestalten.

An dieser Stelle wird deutlich, dass ein positives Erleben von **Freizeit bei Menschen mit Unterstützungsbedarf** allein aufgrund ihrer Angewiesenheit auf andere **gefährdeter** ist. Eine fehlende oder unzureichende Assistenz beeinträchtigt die Selbstbestimmung, das Kernkriterium der Freizeit.
Hinzu kommt ein Faktor, der für alle Menschen gilt: Freizeit nach eigenen Vorstellungen zu gestalten heißt auch, über die notwendigen **finanziellen Mittel** zu verfügen. Denn egal ob der Mensch seine freie Zeit mit Medienkonsum, Reisen oder Gartenarbeit ausfüllt, es kostet Geld. Auch hier sind Menschen mit Behinderungen überproportional benachteiligt. Weltweit leben schätzungsweise 80 Prozent der Menschen mit Behinderung in Armut. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung, Jürgen Dusel, weist 2018 in einem Dokument zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland darauf hin, „dass die Mehrzahl der Menschen mit Behinderungen in einem Zustand der Armut lebt.“

4.4 Freizeitbedürfnisse und die Situation von Menschen mit Behinderungen

Betrachtet man die unterschiedlichen Arten, wie Menschen ihre Freizeit verbringen, wird deutlich, dass die Freizeit Gelegenheit bietet, sehr unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. Auf der Grundlage von wissenschaftlichen Forschungen werden acht Zielfunktionen von Freizeit unterschieden. In der folgenden Tabelle wird außerdem beschrieben, welche besonderen Schwierigkeiten und Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen bestehen.

Zielfunktion (Bedürfnis-kategorie)	**Bedürfnis nach …**	**Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen** z.B.
Rekreation	Erholung, Gesundheit, Wohlbefinden, angenehmes Körpergefühl und sexuelle Befriedigung	Abhängigkeit von anderen Menschen (z.B. Rückzugsmöglichkeit, Lageveränderung, Zeiteinteilung, Körperpflege, Ausleben sexueller Bedürfnisse)
Kompensation	Ausgleich, Ablenkung und Vergnügen	Mangelnde Mobilität durch nicht barrierefreie Umgebung
Edukation	Neues kennen lernen, Lernanregung, weiter- und umlernen	Geringe Auswahl an Bildungseinrichtungen, eingeschränkte Berufswahl, nicht barrierefreie Zugänge
Kontemplation	Ruhe, Muße, Selbsterfahrung und Selbstfindung	Abhängigkeit durch oft zugeteilte Pflegepersonen und Bevormundung
Kommunikation	Mitteilung, Kontakt und Geselligkeit	Eingeschränkte Erreichbarkeit und Auswahl von Kommunikationspartnern Frustration durch unverstanden fühlen
Integration	Zusammensein, Gemeinschaftsbezug, Gruppenbildung und soziale Stabilität	Wechsel der Bezugspersonen und Bezugsgruppen, Diskriminierung und Ausgrenzung
Partizipation	Beteiligung, Mitbestimmung und soziales Engagement	Fremdbestimmung durch Institutionen und andere Personen, Entscheidungen werden von Stellvertretern getroffen
Enkulturation	kreative Entfaltung, produktive Tätigkeit und Teilnahme am kulturellen Leben	Eigeschränkte Angebote und erschwerte, nicht-barrierefreien Zugänge

(vgl. Markowetz 2017)

4.5 Das Recht auf Freizeit: Anspruch und Wirklichkeit

Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention fordert das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport.

Untersuchungen zeigen allerdings, dass Menschen mit Behinderungen ihre Freizeit immer noch überwiegend im engen familiären Rahmen, in den Sondereinrichtungen oder im Rahmen spezieller Angebote für behinderte Menschen verbringen. Freizeitangebote außerhalb dieser Bereiche sind immer noch selten und eher die Ausnahme.

Auf der Grundlage des Inklusionsgebots muss daher u.a. folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Warum sind viele reguläre Freizeitangebote nur unzureichend für Menschen mit Behinderungen geöffnet?
- Welche Barrieren bestehen, die eine Teilhabe erschweren oder verwehren?
- Was wirkt im Freizeitbereich inklusionsfördernd oder -hemmend?
- Welche Rolle spielen die Sondereinrichtungen selbst?
- Wie viel Raum wird Möglichkeiten zu inklusiven Freizeitangeboten im Rahmen der Institutionen geboten?
- In welchem Maße werden Menschen mit Behinderungen ermutigt und unterstützt?

Aus diesen Fragen sowie der unter 4.4 genannten besonderen Situation von Menschen mit Behinderungen ergeben sich eine Vielzahl von Aufgaben für die Fachkräfte in der Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Assistenzbedarf.

4.6 Hinweise zur Begleitung, Unterstützung und Freizeitassistenz

Zunächst stellt sich den Fachkräften die Aufgabe, Erschwernisse am Freizeiterleben auszugleichen, die **Folgen der primären Schädigung** sind. Dabei geht es um Kompensation von Einschränkungen in der Motorik und Mobilität, bei Sinnesbeeinträchtigungen oder kognitiven Einschränkungen.
Darüber hinaus kommt es in Anbetracht der Einschränkungen sowohl der persönlichen *Selbstverwirklichung* als auch der *Teilhabe am Leben der Gesellschaft* darauf an, **Voraussetzungen für Partizipation** zu schaffen, um den Benachteiligungen entgegenzuwirken.

Im Rückgriff auf die Handlungsanforderungen im Rahmen der **Lebensweltorientierten Arbeit** ergeben sich in Bezug auf die Freizeitassistenz folgende grundsätzliche Überlegungen:

Respekt, d.h. Beachtung der Selbstbestimmung und Rücksicht auf die Verständnis- und Handlungsmuster der Klienten:

- Die freie Zeit gehört dem behinderten Menschen, es ist **seine** Freizeit!
- Freisein von Verpflichtungen und Zwängen
- Freihalten von Leistungszwang, Fremdbestimmung und erzieherischen Maßnahmen
- Freie Wahlmöglichkeiten geben, Eigenentscheidungen respektieren
- Sich für die individuellen Freizeitbeschäftigungen interessieren, sie begleiten und unterstützen
- Unterstützung bei der Wahrnehmung von persönlichen Interessen und Wünsche zur Freizeitgestaltung, Hilfe diese zu formulieren bzw. zum Ausdruck zu bringen sowie sie zu vertreten und verwirklichen
- ...

Aus- und Verhandlung, d.h. Beziehung auf Augenhöhe, Berücksichtigung der Eigen-Sinnigkeit bei gleichzeitigem Angebot von neuen Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, Erweiterung der Horizonts und Bereicherung des Lebens:

- Unterstützung beim Zugang zu Informationen über die Vielfalt an Freizeitmöglichkeiten des Freizeitmarktes
- Unterstützung bei der Freizeitauswahl
- Möglichkeiten zur Erweiterung persönlicher Erfahrungsgrenzen bieten
- Kreativangebote machen und zur schöpferischen Eigentätigkeit anregen
- Kulturelle Interessen und Hobbys anregen und fördern
- Zur Geselligkeit ermuntern und mit neuen Formen der sozialen Freizeitgestaltung vertraut machen
- ...

Einmischung, d.h. sich mit den institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen befassen, die die Lebenswelt der begleiteten Menschen beeinflussen und Selbstbestimmung, Inklusion und Teilhabe verhindern. Eindeutig Position für die Klienten beziehen, Partei ergreifen und sich - möglichst gemeinsam mit ihnen - aktiv in die Verhältnisse einzumischen.

Freizeit und Freizeitgestaltung werden auch heute noch in vielen Einrichtungen der Eingliederungshilfe, in Wohnheimen, Werkstätten und anderen Einrichtungen als luxuriöses Beiwerk oder Ausfüllung leerer Zeit betrachtet. Daher geht es zunächst darum,

- sich für das Recht auf eine erfüllte Freizeit einzusetzen und ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit von Freizeit zu schaffen.
- Engagement für den Abbau vorhandener technischer, architektonischer und vorurteilsbedingter Barrieren in Bezug auf eine inklusive Freizeit
- Einsatz für die Öffnung aller Freizeiteinrichtungen und Freizeitangebote für Menschen mit Behinderungen
- Organisation von Serviceleistungen für Transport bis hin zu barrierefreier Freizeitberatung
- Menschen mit Behinderungen befähigen, die eigenen Interessen und Wünsche für ihre Freizeit wahrzunehmen, zu formulieren und zum Ausdruck zu bringen sowie sie zu vertreten und zu verwirklichen
- ...

5 Lebenswelt „Bildung“

5.1 Einführung: Zum Bildungsbegriff

Bildung ist ein schillernder Begriff. Es gibt keine einheitliche oder verbindliche Definition von Bildung, aber schon immer haben Philosophen und Denker, die sich mit Bildung befasst haben, darunter etwas sehr Universelles, Umfassendes verstanden.

Für die alten Griechen bedeutete Bildung („Paideia“) eine „umfassende **Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit** durch Entfaltung all ihrer Kräfte und Fähigkeiten zu einer formvollendeten, harmonischen Ganzheit“ (Bernhard, 2006, 52).

WILHELM VON HUMBOLDT, der unser modernes Verständnis von Bildung geprägt hat, versteht unter Bildung die „**Verknüpfung von Ich und Welt**“. Das Bedürfnis, sich zu bilden, ist nach Humboldt im Inneren des Menschen angelegt und müsse nur geweckt werden. Humboldt fordert, jedem müsse Bildung zugänglich gemacht werden und formuliert damit auch einen Anspruch auf **Allgemeinbildung** für alle. Als Ziel von Bildung nennt er die Ausbildung und Vervollkommnung der Persönlichkeit und das Erlangen von Individualität. Er prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der „*harmonisch gebildeten Persönlichkeit*“.

WOLFGANG KLAFKI (1927-2016), ein bekannter deutscher Erziehungswissenschaftler, nennt Bildung einen **wechselseitigen Erschließungsprozess** von Mensch und Welt. In der Auseinandersetzung mit der Welt erschließt sich diese dem Menschen: Der Mensch versteht Zusammenhänge, er kann sich Abläufe in der Natur, im Zusammenleben oder auch auf den eigenen Körper bezogen erklären. Er lernt sich selbst und seine Umwelt besser kennen und kann dadurch immer kompetenter agieren und reagieren. Und mit jeden Bildungsprozess eröffnen sich neue, weitere Bildungs- und Entwicklungschancen für den Menschen.
Gleichzeitig hat die Welt den Menschen für sich gewonnen: es wird dem Menschen auch seine eigene Stellung in der Welt bewusst. Klafki spricht davon, dass „die Welt“ nun auf den Menschen zählen kann. Ein Mensch, der weiß, wie die Dinge zusammenhängen, kann jetzt auch Verantwortung übernehmen und an der Gestaltung der Welt mitwirken. Und ein Weiteres wird ermöglicht: Durch Bildung kann sich das Individuum auch von Vorgaben anderer emanzipieren, frei denken und eigene moralische Entscheidungen treffen können.
Es ist folgerichtig, dass KLAFKI daher auch eine „**Bildung für alle**“ fordert. Er betont, dass ein allgemeiner Zugang zu Bildung sichergestellt werden muss, unabhängig von Herkunft, Religion oder sozialer Klasse. Dabei muss diese von Klafki geforderte und für alle Menschen zugängliche Allgemeinbildung darauf abzielen, vier *zentrale Kompetenzen* eines Menschen auszubilden: Der Mensch soll **kritisch, sachkompetent**, **solidarisch und selbstbestimmt** denken und handeln können. Und schließlich stellt Klafki fest, dass Bildung ist ein Prozess ist, der die gesamte Lebenszeit eines Menschen umfasst.

Das **Recht auf Bildung** wurde bereits 1948 in die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen (UN) aufgenommen und steht in Artikel 26:

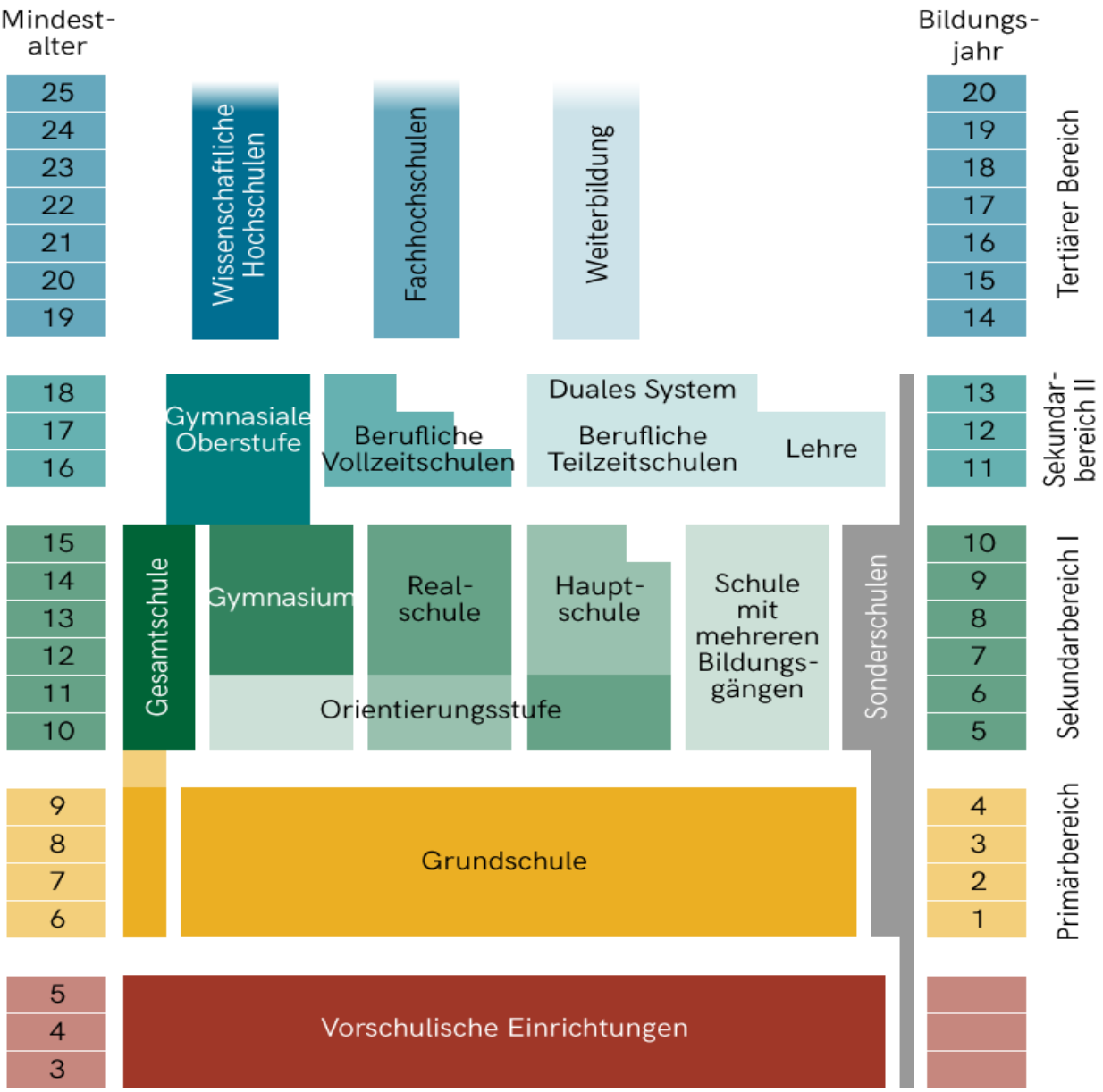
1. „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. (…)
2. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. (…)“

5.2 Das deutsche Bildungssystem

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland ist durch ein hohes Maß an Differenziertheit gekennzeichnet. Es gliedert sich horizontal in verschiede Stufen und vertikal in unterschiedliche Schul- und Hochschularten. Dabei gibt es neben einer Differenzierung innerhalb des so genannten **Regelsystems** auch noch ein **Sondersystem**, das bereits im vorschulischen Bereich beginnt. Und auch das Sondersystem mit Sonder- bzw. Förderschulen ist wiederum in Schulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten aufgeteilt.

Durch die Kulturhoheit der Länder liegt die Zuständigkeit für das Schul- und Hochschulwesen in Deutschland bei den einzelnen Bundesländern. Daher können Teile des Bildungssystems länderspezifisch wiederum unterschiedlich gestaltet und benannt sein.

Überblick über des deutsche Bildungssystem



Quelle: Leschinsky und Cortina, 2003, S.23

Bildungsgerechtigkeit: Bildungsberichte und Bildungsstudien

Seit dem Jahr 2006 wird im Auftrag der Bundesregierung und der Bundesländer ein jährlicher **Bericht zur Lage der Bildung in Deutschland** verfasst. Das den Bildungsberichten zugrunde liegende Bildungsverständnis umfasst drei Dimensionen:

- **Individuelle Regulationsfähigkeit**: Bildung beinhaltet die Fähigkeit einer Person, ihren Lebenslauf und ihr Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten.
- **Ressourcenorientierung:** Bildungseinrichtungen sind angehalten, jeglicher systematischer Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft, Geschlecht, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit oder einer Behinderung entgegen zu wirken und sich stattdessen an den Ressourcen der Menschen zu orientieren.
- **Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit**: Bildungseinrichtungen müssen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern. Dabei gilt es besonders auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Benachteiligung zu achten.

Nationale und internationale **Bildungsstudien** belegen leider immer wieder - im Kontrast zu den oben genannten Anforderungen an Bildung -, dass der Bildungserfolg sehr stark vom **sozialen Hintergrund** der jeweiligen Herkunftsfamilie abhängt. Kinder aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern wird häufig selbst dann vom Besuch einer weiterführenden Schule abgeraten, wenn ihre Lese- und Rechenleistung durchschnittlich oder überdurchschnittlich ist. Besonders schwierig wird die Bildungssituation für diejenigen, bei denen sich Kriterien der Benachteiligung häufen. Dazu gehören die Faktoren Geschlecht, soziale Herkunft, Armut, Migrationserfahrung, Wohnort aber auch häufig ein **diagnostizierte besonderer Förderbedarf**. Diese Merkmale führen zu einer unterschiedlichen Beteiligung der Betroffenen an Bildungsangeboten und damit zu **ungleichen Bildungs- und Teilhabechancen**.

Wie bereits 2007 und 2010 festgestellt kommt eine Erhebung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung **(OECD) 2018** erneut zu einem für Deutschland inakzeptablen Ergebnis: So stark wie in kaum einem anderen Land entscheidet hierzulande die soziale Herkunft über den Bildungserfolg.
Die **Forderungen** der OECD, um mehr **Bildungsgerechtigkeit** zu schaffen, lauten:

- Abschaffung der unsozialen, weil viel zu frühen Aufteilung der Schulkinder auf verschiedene Schulformen
- ein langes gemeinsames Lernen in sozial gemischten Klassen
- Abschaffung des Kooperationsverbots zwischen Bund und Ländern in Bildungsfragen.

Von diesen zentralen Vorbedingungen für eine Angleichung der Bildungs- und Berufschancen für Kinder würden laut OECD nicht nur die Kinder mit Kriterien von Benachteiligung profitieren, sondern alle Schülerinnen und Schüler.

Es gibt aber bis heute starke Widerstände gegen entsprechende Schulreformen. Der Deutsche Lehrerverband z.B. formuliert als seine „wichtigsten berufspolitischen Ziele“:

1. Erhalt und Weiterentwicklung eines vielfältig gegliederten Schulsystems, das eine je individuelle Bildung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule oder in verschiedenen Formen berufsbildender Schulen erlaubt;
2. Stärkung des Kulturföderalismus, d. h. Verteilung der Hoheitskompetenzen im Schulbereich auf die Länder;

https://www.lehrerverband.de/ueber-uns/

5.3 Menschen mit Behinderungen im deutschen Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem hat eine lange Tradition der Exklusion und Separation von Menschen mit Behinderungen. Bis zum 19 Jahrhundert wurden Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf nicht unterrichtet. **Exklusion war die Normalität**, die betroffenen Schüler hatten keinen gleichwertigen Zugang zu Bildungschancen.

1880 wurde in Deutschland die erste Sonderschule für Kinder mit einer Lernbehinderung eingerichtet und es entstanden Förder- und Sonderschulen, in denen Schüler mit besonderem Förderbedarf *separat* unterrichtet wurden. Das Angebot war aber bei weitem nicht ausreichend. Auch nach dem zweiten Weltkrieg gab es keine flächendeckende Versorgung mit Sonderschulen, sodass häufig Kinder mit einer Behinderung auch in allgemeinen Schulen aufgenommen und dort unterrichtet wurden oder auch gar keine schulische Bildung erhielten.

Ab 1960 wurden die Sonderschulen ausgebaut, zwischen 1960 und 1973 verdoppelte sich die Anzahl der Schulen. Unter dem Gedanken der **praktischen Bildbarkeit** und der Brauchbarkeit als Arbeitskraft und Steuerzahler wurden an die Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen Mindestvoraussetzungen gestellt, sodass vor allem schwerer behinderte Kinder diese Schulen nicht besuchen konnten. Eine Schulpflicht bestand zu diesem Zeitpunkt laut dem Schulgesetz von 1968 noch nicht für alle Kinder, Kinder mit schwerer Behinderung waren ausgenommen.

Kinder mit Behinderungen und speziellem Förderbedarf wurden separat unterrichtet. Der Zustand der Exklusion ging also in Deutschland über in den Zustand der **Separation**, wobei ein Teil der Kinder immer noch von (schulischer) Bildung ausgeschlossen, also exkludiert waren.

Erst nach und nach wurde das *Recht auf Bildung* auch für Kinder mit schwererer Behinderung umgesetzt, erstmals 1975 im Schulversuch von Andreas Fröhlich in Landstuhl. Seit 1978 besteht eine gesetzliche Schulpflicht (und damit das Recht auf Beschulung) für alle Kinder, unabhängig ihrer Fähigkeiten und Einschränkungen.

Seit den 1970er Jahren gibt es Bemühungen um eine **Integration** von Kindern mit Behinderungen in das Regelschulsystem. Hier sind vor allem Eltern zu nennen, die sich kritisch gegen Aussonderung ihrer Kinder in Sonderschulen (und andere Sondersysteme) äußerten und sich für eine bestmögliche und gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nicht behinderten Kindern einsetzten. Die erste Integrationsklasse wurde 1975 an der Fläming-Schule in Berlin eröffnet, wo zum ersten Mal behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsamen in einer Klasse unterrichtet wurden. Im Schuljahr 1989 wurde die schulische Integration als Regelfall im Berliner Schulgesetz vorgesehen. Die Häufigkeit von Integrationsklassen wuchs seitdem aber bundesweit nur sehr langsam und in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich stark an.

Einen Rechtsanspruch auf gemeinsame Beschulung, schulische **Inklusion**, gibt es in Deutschland seit 2009. In dem Jahr ratifizierte Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention, in der der Rechtsanspruch aller Menschen auf eine gemeinsame Beschulung festgelegt ist (Artikel 24 Bildung).
Trotzdem werden bis heute noch vor der Einschulung für viele Kinder dauerhaft die Weichen für eine Beschulung in einer Förderschule gestellt. Die meisten Länder halten an der Idee der Überprüfung der so genannten **„Schulreife“** fest und verwenden dazu Methoden, die wissenschaftlich nicht haltbar sind. Es wurde sogar festgestellt, dass diese keinerlei Prognose für einen späteren Schulerfolg erlauben.

Auch im weiteren Verlauf der Schulbahn können Schulbehörden entscheiden, ob bei einem Kind oder Jugendlichen **sonderpädagogischer Förderbedarf** vorliegt. Dies erfolgt nach einem festgelegten Verfahren. Es handelt sich um ein Verwaltungsverfahren, über das die Eltern vorab informiert werden. Grundlage des Verfahrens ist ein *sonderpädagogisches Gutachten*. Dieses wird in Verantwortung einer Förderschule erstellt. In der Regel wird der schulärztliche Dienst des Gesundheitsamtes einbezogen. Sehr häufig erfolgt nach der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs der Wechsel in eine Förderschule.

Im Jahr 2018 erregte der **Fall von Nenad M.** Aufsehen, der gegen seinen Willen elf Jahre lang eine Förderschule für geistige Entwicklung besuchen musste. Wegen falscher Beschulung verklagte er das Land Nordrhein-Westfalen und bekam vor Gericht recht. Der Fall Nenad M. wirft erneut ein sehr kritisches Licht auf die gesamte sonderpädagogische Diagnostik. Wieder zeigt sich, dass Fehlgutachten nicht erkannt und fehlerhafte Einstufungen von Schülern nicht korrigiert werden.

5.4 Inklusive Bildung: Anspruch und Wirklichkeit

> „2009 trat in Deutschland die **UN-Behindertenrechtskonvention** in Kraft. Zehn Jahre später zeigt sich, dass die Bundesrepublik ihrem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten, nur in kleinen Schritten näher kommt."

Pressemeldung Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 02.12.2020

Der Bundesbeauftragte für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Jürgen Dusel, betont zum des Internationalen Tags der Menschen mit Behinderung 2020:

> *„Inklusive Bildung ist ein Grundrecht, sie muss selbstverständlich sein! Es geht dabei nicht nur ums Lernen, sondern auch um soziale Interaktion, um Respekt, Partizipation, um Mitwirkung, um die aktive Gestaltung des eigenen Lebens. Das gilt für alle Schülerinnen und Schüler – ob mit oder ohne Behinderung. Schule hat die wichtige Aufgabe, Kindern den Wert einer demokratischen Gesellschaft zu vermitteln. Und genau das brauchen wir heute mehr denn je. Zu einer guten Demokratie gehört, Vielfalt und Inklusion als Bereicherung zu sehen und auch zu leben. Demokratie braucht Inklusion."*

Lange Zeit wurde für Menschen mit Behinderungen in Deutschland ein Sonderschulwesen in Form von Förderschulen favorisiert (s.o). Seit 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch für Deutschland rechtlich bindend. **Artikel 24** der **UN-BRK** enthält das **Recht auf inklusive Bildung** und fordert dazu auf, Menschen mit Behinderungen den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen. Beim Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin ist eine Monitoring-Stelle für die Umsetzung der Konvention in Deutschland angesiedelt.

Inzwischen sind in den Schulgesetzen der Länder rechtliche Rahmenbedingungen für ein inklusives Bildungswesen geschaffen worden. In diesen rechtlichen Rahmenbedingungen sind zum Teil jedoch nach wie vor Einschränkungen einer inklusiven Bildung enthalten, die auch dem individuellen Recht auf Besuch einer allgemeinen und berufsbildenden Schule entgegenstehen.

Eine planvolle Zusammenführung von Förderschulen, die einen Großteil der Ressourcen und Kompetenzen binden, und allgemeinen Schulen zu einem inklusiven Bildungssystem ist noch nicht erreicht. Stattdessen existieren beide Systeme weiterhin nebeneinander.

Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf und ihre Angehörigen haben bei der Auswahl der für sie in Frage kommenden Schule meist die Option zwischen einer relativ gut ausgestatteten, barrierefreien Förderschule mit kleinen Klassen und sonderpädagogisch geschultem Personal. Auf der anderen Seite steht dann eine deutlich weniger gut ausgestattete Regelschule, mit großen Klassen und Lehrkräften, die sich nicht gut auf Inklusion vorbereitet fühlen, wie viele Umfragen zeigen. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn die Inklusionsquote seit vielen Jahren stagniert und die Schülerzahlen an Förderschulen sogar zunehmen.

Studien zu schulischer Inklusion (Forsa 2018, Bertelsmannstiftung 2020)

Lernerfolge
Schüler mit Förderbedarf lernen tendenziell besser in inklusiven Klassen, als dies in Förderschulen der Fall ist. Bisher vorliegende Arbeiten sehen im Leistungsbereich eher Vorteile des inklusiven Lernens sowie im Feld der schulischen Motivation und des Wohlbefindens. Gleichzeitig haben auch Schüler ohne Förderbedarf im fachlichen Lernen keine Nachteile und profitieren in anderen Lernbereichen vom gemeinsamen Lernen.

Zustimmung zu Inklusion
Eltern von inklusiv unterrichteten Kindern sind insgesamt zufriedener mit den Schulen, Klassen und Lehrkräften ihrer Kinder als Eltern ohne eigene Erfahrungen mit Inklusion. „So bewerten Eltern inklusiv lernender Kinder die Qualität des Unterrichts in inklusiven Lerngruppen überwiegend positiver als Eltern, deren Kinder in nicht inklusiven Gruppen lernen. Kritische Rückmeldungen beziehen sich vor allem auf die Raum- und Personalausstattung inklusiver Schulen und kommen sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften“, so heißt es.
Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch unter Lehrkräften beobachten. Zwar gilt grundsätzlich: Lehrkräfte fühlen sich nicht gut vorbereitet. „Insbesondere die Analysen aktueller Befragungen unter Lehrkräften zeigen, dass sich ein Gutteil von ihnen (je nach Umfrage ein Drittel bis die Hälfte aller Befragten) für die Arbeit in inklusiven Klassen unzureichend vorbereitet und schlecht begleitet fühlt. Tendenziell möchten sie lieber keine inklusive Klasse als Klassenlehrer oder Klassenlehrerin übernehmen“.
Aber auch für Lehrer gilt: die konkrete Erfahrung macht den Unterschied. „Lehrkräfte, an deren Schulen inklusive Lerngruppen bestehen, bewerten das gemeinsame Lernen mit 59 Prozent häufiger positiv als Lehrkräfte, an deren Schulen es solche Lerngruppen nicht gibt und diese auch nicht geplant sind (47 %)“.

Trendwende bis 2030 - nicht in Sicht

Deutschland hat nicht nur die Verpflichtungen aus der UN-BRK als Vertragsstaat übernommen, sondern sich auch der Agenda Bildung 2030 der Vereinten Nationen angeschlossen. Ein zentrales Ziel für die staatliche Umsetzung der Agenda ist die Gewährleistung von hochwertiger inklusiver Bildung.
Im Oktober 2020 fand ein von der UNESCO organisiertes globales Bildungstreffen unter Beteiligung von Regierungsvertretern mit dem Ziel statt, die Staaten auf die Notwendigkeit von inklusiver Bildung einzuschwören. In der Abschlussklärung wird zu verstärktem bildungspolitischem Engagement für inklusive Bildung als Antwort auf die von der Pandemie verursachte Bildungskrise eindringlich aufgefordert.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) kommt allerdings zu einer ernüchternden Erkenntnis. Mit einer Trendwende ist bei der schulischen Inklusion auch in den kommenden Jahren in Deutschland nicht zu rechnen. Nach der aktuellen „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2018 bis 2030“ der KMK ist bundesweit von einer Stagnation der Exklusionsquote (...) bis zum Schuljahr 2030/31 auszugehen. Dabei werden sich die einzelnen Bundesländer den Vorausberechnungen nach auseinander entwickeln: Einerseits ist den offiziellen Schülerzahlprognosen zu Folge in Ländern wie Bayern, Hessen oder auch Mecklenburg-Vorpommern mit steigenden Exklusionsquoten zu rechnen. Andererseits stellen die Prognosen für die drei Stadtstaaten, Niedersachsen oder Schleswig-Holstein sinkende Exklusionsquoten in Aussicht.

Was wäre zu tun?

Das Ziel der schulischen Inklusion kann nicht die ein schlichte Auflösung der Förderschulen sein. Es geht um die **Ablösung einer Systemlogik**, die auf Selektion und homogenen Lernsituationen beruht. Dies kann durch ein Bildungssystem geschehen, dass sich an *individueller Förderung für alle* orientiert und durch das Zusammenwirken von allgemeinen und spezifischen pädagogischen Fachkompetenzen gekennzeichnet ist.

Empfehlungen der Deutschen UNESCO-Kommission

Ein Expertenkreis der Deutschen UNESCO-Kommission hält eine **inklusive Gestaltung von Übergängen** zwischen den Bildungsstufen für entscheidend.
So sollten Zugangsbarrieren zu Krippe und Kita identifiziert und abgebaut werden. Zudem müsse beim Übergang in die Grundschule der individuelle Unterstützungsbedarf einzelner Kinder stärker berücksichtigt werden.
Im Ausbau von **Ganztagseinrichtungen** sehen die Expertinnen und Experten ein großes Potenzial für mehr inklusive Bildung im Schulbereich. Inklusion lasse sich dort am wirksamsten umsetzen. Sie fordern zudem, die **Personalplanung** zwischen Bund, Ländern und Kommunen besser abzustimmen und **multiprofessionelle Teamarbei**t strukturell zu verankern. So seien neben pädagogischen auch psychologisch und therapeutisch geschulte Fachkräfte für eine gelungene Inklusion wichtig.
Auch am Übergang zwischen Schule und Beruf müsse deutlich mehr getan werden, um mehr junge Menschen in Beruf und Ausbildung zu bringen. So solle ein Recht auf Ausbildung geschaffen werden, das jungen Menschen berufliche Perspektiven eröffnet.

Orientierung an Best Practices Beispielen

Der Bildungsforscher und Professor für inklusive Schulentwicklung ROLF WERNING beschreibt verschieden Faktoren für eine gelingende schulische Inklusion. Dazu hat er u.a. Schulen untersucht, die den **Jakob Muth-Preis** bekommen haben. Mit dem Preis werden Schulen für ihre gute inklusive Arbeit ausgezeichnet. Seit 2020 hat „**Der Deutsche Schulpreis**“ den Jakob Muth-Preis abgelöst. WERNING betont, dass solche Schulen Inklusion nicht als eine Ergänzung zum regulären Unterricht sehen, sondern als Basis. „Sie nehmen **Inklusion als Schulentwicklungsauftrag** ernst und setzen sie auf verschiedenen Ebenen um. Sie rücken die soziale Eingebundenheit von Kindern mit unterschiedlichen Merkmalen in den Mittelpunkt und entwickeln daraus einen **individualisierten Leistungsgedanken**. Zum Konzept gehören auch Kooperationsstrukturen, das heißt, professionelle Lerngemeinschaften arbeiten zusammen, und die Lehrkräfte unterstützen sich gegenseitig. Die klassische Haltung ‚Ich bin für meinen Unterricht allein verantwortlich‘ kommt beim inklusiven Unterricht schnell an eine Grenze, sagt WERNING

So eine Entwicklung brauche allerdings viel Zeit und auch Schulleitungen, die solche Prozesse aktiv (mit-)steuern. „Inklusion gelingt nicht, indem man einen Schalter umlegt. Erfolgreiche Schulen haben eine Langzeitperspektive – mehr Bildungsgerechtigkeit, weniger Separation – und fangen dann an, erreichbare Ziele zu definieren und diese Schritt für Schritt umzusetzen."

Außerdem, mahnt WERNING, müsse die Lehrerbildung reformiert werden. Es dürfe nicht mehr nach den unterschiedlichen Schularten (Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium und Förderschule) getrennt werden. Für eine inklusive Schulentwicklung brauche es keine Lehrkräfte, die für bestimmte Schularten, sondern Lehrerinnen und Lehrer, die für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ausgebildet sind.

Eine neue Perspektive

Im Sinne der UN BRK und der sich der daraus ergebenden Forderung nach einem inklusiven Schulsystem sollten nicht länger die Schüler auf ihre Fähigkeit überprüft werden, eine bestimmte Schule besuchen zu können. Vielmehr müssen die Schulen auf ihre Fähigkeit hin überprüft werden, Menschen mit unterschiedlichen Begabungen gemeinsam zu unterrichten.

6 „Transitionen“ in der Perspektive der Lebensweltorientierung

6.1 Einführung

> „Als Transitionen (lat. transitus = Übergang, Durchgang) werden bedeutende Übergänge im Leben eines Menschen beschrieben, die bewältigt werden müssen. Innerhalb dieser Phasen finden in relativ kurzer Zeit wichtige Veränderungen statt.“

VOLLMER, K., 2012, S. 227

Im Folgenden wird der Begriff „Transitionen“ verwendet, um deutlich zu machen, dass es sich um ein wissenschaftlich fundiertes entwicklungs- und familienpsychologisches Konzept handelt, das sich vom alltagssprachlichen „Übergang“ unterscheidet. Auch wenn die Begriffe „Übergang“ und „Transition“ gleichberechtigt im fachlichen Sinne verwendet werden, ist es doch wichtig zu wissen, dass mit dem Begriff „Transitionen“ bestimmte theoretische Vorgaben und wissenschaftliche Erkenntnisse verbunden sind.

Transitionen sind im eigentlichen Sinne keine gesonderte „Lebenswelt“. Sie sind vielmehr verbunden mit einem Wandel innerhalb einer Lebenswelt oder einem kompletten Wechsel von einer Lebenswelt zu einer anderen.
Transitionen spielen also im Zusammenhang mit Lebenswelten eine besondere Rolle. Daher werden sie hier als abschließendes Kapitel im Skript zum Thema „Lebensweltorientierung“ behandelt.

Normative und nicht-normative Transitionen
Transitionen gehören regelhaft zum Leben eines Menschen. Vor allem in jüngeren Lebensjahren werden Transitionen oft sogar mit Altersangaben verbunden.
Solche biographischen Entwicklungsübergänge sind vor allem im Kindes- und Jugendalter durchaus **absehbar** und in gewisser Weise **planbar**. Es geht dabei z.B. um den Übergang in die erste Kindertagesbetreuung (Kinderkrippe oder Kindergarten), in die Grundschule, die Weiterführende Schule, in die Berufsausbildung.
Solche biographischen Übergänge, die alle Menschen betreffen und oft institutionell durch Bildungseinrichtungen begleitet werden, werden auch „**normative Transitionen**“ genannt.

Im Unterschied zu diesen regelhaften Transitionen im Lebensverlauf werden so genannte „kritische Lebensereignisse“ beschrieben, die auch „**nicht-normative Transitionen**“ genannt werden. Kritische Lebensereignisse treffen nicht alle Menschen, sie sind meist unvorbereitet und können grundsätzlich während des ganzen Lebens auftreten, wie z.B. ein Unfall, eine schwere Erkrankung oder Behinderung, eine plötzliche Kündigung, aber auch ein Lotteriegewinn oder eine große Erbschaft.

Übergänge im Tagesablauf, die meist mit einer Aktivitätsveränderung oder Ortsveränderung verbunden sind zählen *nicht* zu Transitionen, z.B. der Übergang von einer Beschäftigung zu einer Mahlzeit, von Arbeitszeit zu freier, ungebundener Zeit oder der Wechsel von der Wohnung in die Schule bzw. zur Arbeit.

6.2 Transitionen als verdichtete Entwicklungsanforderungen

Transitionen werden als Ereignisse beschrieben, die für die Betroffenen bedeutsame Veränderungen und **verdichtete Entwicklungsanforderungen** mit sich bringen (vgl. NIESEL, GRIEBEL 2007). Die Person ist unterschiedlichen und vielfältigen Belastungen unterworfen. Sie muss sich einer völlig neuen Situation anpassen, sich mit neuen Personen, Aufgaben und Anforderungen auseinandersetzen. Mit einer Transition ist immer auch ein Rollenwechsel, meist auch eine Statusveränderung verbunden.

Eine Transition ist dabei ein *prozesshaftes Geschehen*, das über einen längeren Zeitraum verläuft, also nicht von heute auf morgen abgeschlossen ist. Der **Transitionsprozess** kann dabei in **drei Phasen** gegliedert werden: Eine Ablösungsphase, eine Zwischen- oder Umwandlungsphase und eine Wiederangliederungsphase (vgl. Liechti-Genge, 2016).

In der **Ablösephase** geht es darum, sich vom Bisherigen, dem Bekannten und Vertrauten zu lösen und Abschied zu nehmen. Das ist nicht immer einfach und wird meist von heftigen Gefühlen begleitet. Diese Gefühle können reichen von *Trauer* über den Verlust, vielleicht auch *Wut*, Liebgewonnenes loslassen zu müssen, bis hin zu *neugieriger Erwartung* oder auch *Freude* auf das Neue.

In der **Zwischen- oder Umwandlungsphase** hat die Person „das Alte“ verlassen, ist aber noch nicht richtig im „Neuen“ angekommen. Hier stehen *Prozesse der Veränderung* im Vordergrund. „Umwandlung“ hat dies der französische Ethnologe Arnold van Gennep genannt, der diese drei Phasen als erster beschrieben hat. Das heißt vor allem, die Person selbst muss sich verändern. Sie kann nicht so weiterleben wie bisher. Selbst ihre bisherige *Identität* ist in Frage gestellt. Dies kann Gefühle der Verunsicherung, Überforderung oder Angst auslösen, aber auch ein Impuls sein, aktiv und konstruktiv an sich selbst zu arbeiten, um z.B. neue Autonomie zu gewinnen.

Die **Wiederangliederungsphase** folgt auf die Phase der Umwandlung. Nun geht es darum, sich „im Neuen“ einzufinden, seinen *Platz einzunehmen*, mit der neuen Identität leben zu lernen. Das braucht seine Zeit und es braucht Kraft und Anstrengungen der Person, dies zu bewältigen. Auch hier ist wieder mit einer breiten Palette von Emotionen zu rechnen, die dies beim einzelnen hervorrufen kann.

Die konkreten Entwicklungsherausforderungen, die sich dem Menschen im Rahmen einer Transition stellen können auf **drei Ebenen** beschrieben werden (vgl. GRIEBEL & NIESEL, 2017)

1. **Individuelle Ebene** (Ebene des Einzelnen): Es kommt zu Veränderung der Identität bzw. des Selbstkonzepts: Die Person muss eine *neue Rolle* finden, sie erlebt einen veränderten Status.
   Die Person muss starke *Emotionen* bewältigen, wie z.B. Vorfreude, Neugier, Stolz, aber auch Unsicherheit und Angst. Und sie muss *neue Kompetenzen* ausbilden.
2. **Interaktionale Ebene** (Ebene der Beziehungen): Die Person muss *neue Beziehungen* aufnehmen, sie muss die Veränderung oder den Verlust bestehender Beziehungen verkraften.
   Die Person muss die *Erwartungen der Umwelt* an ihre neue Rolle erkennen und darauf reagieren.
3. **Kontextuelle Ebene** (Ebene der Lebensumwelten): Die Person muss sich auf eine *neue Lebenswelt* einstellen. Damit sind eine neue Umgebung, neue Abläufe und weitere Anforderungen verbunden.
   Meist müssen nun auch *mehrere Lebenskontexte* miteinander in Einklang gebracht werden.

6.3 Aktive Bewältigung von Transitionen

Gefährdung oder Chance: Welche Faktoren spielen eine Rolle

Ob die Anforderungen einer Transition zu einer Überforderung der Person und damit zu einer Gefährdung mit negativen Auswirkungen führen oder aber einen Impuls darstellen, der zu Fortschritt, Stärkung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit führt, hängt zunächst einmal von der psychischen Widerstandsfähigkeit (**Resilienz**) der Person ab, die den Übergang aktiv bewältigen muss. Untersuchungen zeigen, dass Menschen, die gelernt haben, dass sie selbst es sind, die über ihr eigenes Schicksal bestimmen, also über eine sogenannte **interne Kontrollüberzeugung** verfügen, Transitionen schneller und besser bewältigen als Personen ohne diese Eigenschaft. Insgesamt wirken sich Erfahrungen von **Selbstwirksamkeit** im bisherigen Leben positiv auf die Bewältigung von Transitionen aus. Auch ein realistisches Bild von den eigenen Fähigkeiten scheint für einen gelingenden Bewältigungsprozess hilfreich zu sein.

WETTSTEIN (2016) weist darauf hin, dass Menschen in Übergangssituationen oft eine *Diskrepanz zwischen ihren Idealen und der neuen Realität* erleben. Sie haben dann zwei Möglichkeiten, ihre psychische Stabilität wiederzuerlangen: entweder indem sie sich anstrengen, die neuen Lebensbedingungen wieder in der Richtung ihrer Ziele zu verändern, oder aber mit der Anpassung ihrer bisherigen Ziele an die neue Realität. Wer über die Fähigkeit verfügt, flexibel zwischen diesen beiden Möglichkeiten zu wechseln, ist am besten gewappnet, Transitionen nicht nur zu überstehen, sondern sogar einen Gewinn daraus zu ziehen.

Eine weitere entscheidende Ressource ist nach WETTSTEIN die **Sinnfindung**. Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens und des Tuns zu finden, ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis. In Übergangszeiten oder nach Transitionen sind frühere Gewissheiten oder Überzeugungen bisweilen erschüttert. Hier sind Personen im Vorteil, die bereit sind, Sinnfragen neu zu stellen und zu beantworten. Eine besondere Fähigkeit liegt darin, auch jenen Ereignissen einen Sinn abzugewinnen, die zunächst bedrohlich und belastend wirken, wie z.B. dem Erwerb einer Behinderung oder der Geburt eines Kindes mit Behinderung.

Zahlreiche Studien belegen außerdem einen engen Zusammenhang zwischen **sozialer Unterstützung** und positiver Bewältigung von Transitionen. Hier spielen vor allem Erfahrungen von sozialer Einbindung und sozialem Rückhalt eine entscheidende Rolle. Dabei kann die soziale Unterstützung in zwei Weisen wirken: Zum einen als direkter *Haupteffekt*, indem Personen aus dem sozialen Umfeld den Transitionsprozess begleiten und die Person bei der Bewältigung der Herausforderungen unmittelbar unterstützen. Zum anderen kann die soziale Unterstützung als *Puffer* wirken. Im vertrauten sozialen Umfeld findet die Person Rückhalt und Zuspruch. Hier kann sie Kraft schöpfen für den herausfordernden Bewältigungsprozess.

Transition konkret

Um die Herausforderungen des Bewältigungsprozesses und die sich bei Transitionen stellenden Entwicklungsaufgaben etwas konkreter darzustellen, soll im Folgenden beispielhaft der Übergang eines Menschen mit Assistenzbedarf aus dem **Elternhaus in eine Wohneinrichtung** dargestellt werden.

Bei der Bewältigung von Transitionen muss man grundsätzlich zwischen den Akteuren unterscheiden, die den Übergang *aktiv bewältigen* müssen, und denen, die den Übergang begleiten und unterstützen können. Beim Übergang eines Menschen mit Assistenzbedarf aus dem Elternhaus in eine Wohneinrichtung wären die

Akteure des Übergangs:

- Der Mensch mit Assistenzbedarf und die Eltern als aktiv Bewältigende des Übergangs
- Die Fachkräfte (Mitarbeitende der Wohneinrichtung, aber auch Mitarbeitende von Beratungseinrichtungen, Vereinen oder anderen Institutionen) als Begleitende des Übergangs

Um eine Transition erfolgreich abzuschließen, müssen die aktiv Bewältigenden Entwicklungsaufgaben auf der Ebene des *Individuums*, der Ebene der *Beziehungen* und der *Lebensumwelt* bewältigen (s. 6.2).

Entwicklungsaufgaben für den Menschen mit Assistenzbedarf

Individuelle Ebene

- Wandel der Identität / neue Rolle(n) und Status: vom „Kind in der Familie“ zum „Bewohner der Einrichtung“ und zum „Mitbewohner/Kollegen“.
- Emotionen: Neugier, Vorfreude, vielleicht Stolz, nun eigenständiger zu werden, aber auch Unsicherheiten, Ängste und Verlustgefühle müssen bewältigt werden.
- Neue Kompetenzen müssen ausgebildet werden: Vom „Bewohner“ wird u.U. ein höheres Maß an Selbstständigkeit und Selbststeuerung erwartet, vielleicht auch mehr Selbstdisziplin und Kompromissfähigkeit (im Zusammenleben mit den anderen).

Interaktionelle Ebene

- Beziehungen verändern sich: Der Mensch mit Assistenzbedarf muss sich von seinen Bezugspersonen ablösen. Es enden oder verändern sich u.U. weitere Beziehungen (zu Freunden, Verwandten, Nachbarn usw.).
- Neue Beziehungen und Bindungen müssen aufgebaut werden: zu Mitarbeitenden der Wohneinrichtung, zu den Mitbewohnern.
- Veränderte Erwartungen der Umwelt an die Person: Es wird ein verändertes Verhältnis zu Mitarbeitenden erwartet als das bisherige zu den Eltern. Auch der Umgang unter den Bewohnerinnen und Bewohnern in der Einrichtung ist ein anderer als z.B. unter Geschwistern.

Kontextuelle Ebene

- Neue Abläufe: Regeln, Rituale und Anforderungen sind in der Wohneinrichtung anders als zuhause.
- Neue und mehr Lebensbereiche: Es werden erhöhte Anforderungen an die Ein- und Umstellungsfähigkeit des Menschen mit Assistenzbedarf durch den Wechsel zwischen den Lebensbereichen Familie und Schule gestellt.
- Verbinden der Lebensbereiche: Die Person muss das Leben in der Wohneinrichtung in Einklang bringen mit seiner Lebenswelt Familie. Dazu gehören Abstimmungen über Besuchsregelungen, Telefonate. Es stellen sich Fragen wie z.B. „wer ist wie für mich zuständig (Eltern, Mitarbeitende)? Wie funktioniert die Kommunikation, der Informationsaustausch zwischen den Lebenswelten „Einrichtung“ und „Elternhaus“?

Entwicklungsaufgaben der Eltern
Eltern befinden sich während des Übergangs ihres Kindes in die Wohneinrichtung in einer *Doppelrolle*. Zum einen können sie als Unterstützer für ihr Kind fungieren und zum anderen haben sie selber die Veränderungen, die mit dem Übergang verbunden sind, zu bewältigen.

Individuelle Ebene

- Wandel der Identität: Eltern von Kindern werden zu Eltern von Einrichtungsbewohnern. Sie bleiben die Eltern, werden aber in einer neuen Rolle zuständig für ihr Kind
- Starke Emotionen/ Stress: evtl. Schuldgefühle; Unsicherheiten, Ängste, wie wird es unserem Kind ergehen
- Neue Kompetenzen werden gefordert: im Ablöseprozess, in der Interaktion und Kooperation mit der Einrichtung, den Mitarbeitenden u.U. mit Ämtern und Behörden

Interaktionelle Ebene

- Eltern haben eine Vermittlungsfunktion zwischen ihrem Kind und den Mitarbeitenden. Eltern können das Kind z.B. beim Aufbau neuer Beziehungen (u.a. zu den Mitarbeitenden) aktiv unterstützen.
- Von der Umwelt wird ein verändertes Verhältnis der Eltern zu ihrem Kind erwartet: Sie müssen z.B. akzeptieren, dass die Beziehung zwischen ihrem Kind und den Mitarbeitenden etwas Eigenständiges ist und nicht in Konkurrenz zur Eltern-Kind-Beziehung steht.
- Eltern müssen weitere Erwartungen und Reaktionen der Umwelt bewältigen (z.B. Vorwürfe „Rabeneltern“ zu sein, die ihr Kind weggeben).

Kontextuelle Ebene

- Neue Abläufe im Familienleben: Das Leben in der Familie ändert sich durch den Auszug des behinderten Kindes grundsätzlich, das muss bewältigt werden
- Neue Abläufe im Kontext Einrichtung: Eltern müssen sich auf neue Regeln und Rituale einstellen, z.B. bei Besuchen, Abholen und Zurückbringen ihres Kindes.
- Vereinbarkeit von Anforderungen ihres Kindes und der Wohneinrichtung mit familiären und beruflichen Anforderungen: Wie und in welcher Form können z.B. regelmäßige Anrufe, Besuche, Wochenend- oder Ferienaufenthalte sichergestellt werden?
- Verbinden der Lebensbereiche: ähnlich wie beim Menschen mit Assistenzbedarf, s.o. stellen sich Fragen wie z.B. „wer ist für was und wie zuständig für ihr Kind (Eltern, Mitarbeitende)? Wie funktioniert die Kommunikation, der Informationsaustausch zwischen den Lebenswelten „Einrichtung“ und „Elternhaus“?

6.4 Hinweise zur Begleitung von Transitionen

Als grundsätzlicher Leitgedanke für die Unterstützung bei Übergängen lässt sich folgendes formulieren:

> Das Ziel in der Begleitung bei Übergängen ist es nicht, den Übergang möglichst schnell und „problemlos“ zu überwinden, sondern den Betroffenen die Zeit und die Unterstützung zu geben, selbst aktiv den Übergang zu bewältigen und sich in diesem Prozess als erfolgreich zu erleben.

Zeit geben

Wie schon in der grundsätzlichen Überlegung genannt, müssen die Begleitenden sich bewusst machen, dass Übergänge längerfristige Prozesse sind. Sie sollten nicht erwarten, dass die Bewältigung eines Übergangs von heute auf morgen gelingt. Dabei ist es wichtig, die Personen im Übergangsprozess aufmerksam und wohlwollend zu beobachten und ihnen auch immer wieder Rückmeldungen über positive Entwicklungen zu geben.

Transition strukturieren

Als Begleiter sollte man die drei Phasen bei Transitionen kennen (s. 6.2). In jeder Phase stellen sich der Person andere Aufgaben und Herausforderungen. Begleitende sollten einerseits den Betroffenen im Transitionsprozess über diese Phasen aufklären und ihr jeweils verdeutlichen, in welcher Phase sie sich jeweils befindet. Zum anderen ergeben sich phasenspezifisch jeweils die Aufgaben:

1. Begleitung und Unterstützung der Ablösung
2. Begleitung und Unterstützung der Umwandlung
3. Begleitung und Unterstützung der Wiedereingliederung

Informationen zur Verfügung stellen

Um einen gelingenden Übergang zu ermöglichen, ist es für die Personen, die den Übergang aktiv bewältigen müssen, wichtig zu wissen, was für sie in der neuen Lebenswelt auf sie zukommt. Wie sind die Abläufe, welche Regeln herrschen hier? Was sind meine Rechte, was meine Pflichten?

Um bei ersten Gesprächen die Beteiligten nicht mit einer Informationsflut zu überfordern, ist **schriftliches Informationsmaterial** sehr hilfreich, das schon im Vorfeld zur Verfügung gestellt werden kann. In Informationsschriften zu Einrichtungen können nach einigen einführenden Worten zur Bedeutung und zu den Zielen der pädagogischen Arbeit der jeweiligen Einrichtung die Informationen zusammengefasst, die die betreffenden Personen dann auch mündlich (z.B. bei Anmeldungsgesprächen, oder Einführungsabenden) erhalten.

Rituale

Alle Kulturen und Gesellschaften haben zahlreiche ritualisierte Formen hervorgebracht, die helfen Übergänge zu meistern – nicht nur als Individuum, sondern aufgehoben im sozialen Umfeld. Die ritualisierte Begleitung von Übergängen stärkt die psychische Stabilität und Ausgeglichenheit, sie vermindert Gefühle von Verunsicherung und Isolation, gibt Orientierung und Halt. Typische Rituale gibt es in unserer Gesellschaft z.B. zu Taufe, zum Schulanfang oder zum Schulabschluss.

Im Zusammenhang mit der Begleitung von Übergängen ließe sich überlegen, wie durch Rituale vor allem die Phasen der Ablösung und die des Neuanfangs bzw. der Wiederangliederung gestaltet und unterstützt werden können.
Beim Übergang eines Menschen mit Unterstützungsbedarf vom Elternhaus in eine Wohneinrichtung könnte man beispielsweise die Betroffenen (die Menschen mit Unterstützungsbedarf und ihre Eltern) dazu anregen, ein gemeinsames Ritual am Vorabend der Aufnahme in eine Wohneinrichtung zu feiern. Das gemeinsame, bewusst zelebrierte Bestücken einer „Schatzkiste“ mit persönlich bedeutsamen Gegenständen, die in die Wohnstätte mitgenommen werden, kann eine Hilfe in der Ablösung sein. Ein tolles Abendessen am Vorabend und/oder ein liebevoll gedeckter Frühstückstisch können eine wichtige Stärkung für den besonderen Tag des Umzugs bringen.
Als unterstützende Person der Wohneinrichtung bzw. als Institution können Empfangsrituale gestaltet werden, wie z.B. eine Begrüßungs- oder Aufnahmefeier oder ein Begrüßungsessen.

Beteiligung ermöglichen – auf Augenhöhe agieren
Den Begleitenden in Übergangsprozessen sollte in jeder Phase des Übergangs bewusst sein, dass sie die aktiv Bewältigenden in alle Prozesse und Überlegungen einbeziehen und dass dies „auf Augenhöhe“ geschieht. In diesem Zusammenhang können Hinweise zur Unterstützung von Personen in Übergängen in einer „**Kultur des Dialogs**“ hilfreich sein (vgl. Terfloth & Maier 2020):

- Es geht nicht ums Wissen, sondern um das Herausfinden.
- Es geht nicht ums Antworten, sondern ums Fragen.
- Es geht nicht ums Gewinnen und Verlieren, sondern um das Miteinander reden.
- Es geht nicht um Hierarchien, sondern um Augenhöhe.
- Es geht nicht um Macht, sondern Respekt und Achtung.
- Es geht nicht darum eine Sache zu beweisen, sondern ums Zuhören.
- Es geht nicht darum, eine Position zu verteidigen, sondern um neue Möglichkeiten erkunden.

Hinweise zu einer lebensweltorientierten Begleitung
Neben den zuvor genannten Hinweisen, ergeben sich aus der Perspektive einer *lebensweltorientierten Begleitung* weitere Überlegungen für die Professionellen. Die Handlungsanforderungen lauten bekanntermaßen:

Respekt, d.h. Beachtung der Selbstbestimmung und Rücksicht auf die Verständnis- und Handlungsmuster der begleiteten Personen.

Aus- und Verhandlung, d.h. Beziehung auf Augenhöhe, Berücksichtigung der Vorstellungen der begleiteten Personen bei gleichzeitigem Angebot von neuen Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten; Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, Erweiterung des Horizonts und Bereicherung des Lebens.

Einmischung, d.h. hier, sich mit den institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen befassen, die die Transition der begleiteten Menschen beeinflussen und Übergänge erschweren. Eindeutig Position für die begleiteten Personen beziehen, Partei ergreifen und sich - möglichst gemeinsam mit ihnen - aktiv in die Verhältnisse einzumischen, um diese entsprechend zu verändern.

Diese Handlungsanforderungen können nun auf die jeweiligen Entwicklungsaufgaben bezogen werden. Dies ist in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

<table>
<tr><th colspan="2">Entwicklungsaufgaben der Person</th><th colspan="3">Handlungsanforderungen an Begleitende</th></tr>
<tr><td>Ebene</td><td>Konkrete Aufgabe</td><td>Respekt</td><td>Aus- und Verhandlung</td><td>Einmischung</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Individuelle Ebene</td><td>Identität: neue Rolle finden</td><td rowspan="3">Die individuell gewählte Form des Ausdrucks und der Bewältigung respektieren und anerkennen</td><td>Rollenvorbilder bieten
Rollenanforderungen transparent machen, gemeinsam reflektieren, Feedback geben</td><td rowspan="3">Reflektieren / Überprüfen der Rahmenbedingungen (z.B. in der Einrichtung, Verwaltung, Gruppe): wie kann die Person durch Strukturen, Anpassung der Rahmenbedingungen unterstützt / gestärkt werden</td></tr>
<tr><td>Starke Emotionen bewältigen</td><td>Ansprechpartner sein
Bewältigungsstrategien anbieten, z.B. Rituale</td></tr>
<tr><td>Neue Kompetenzen ausbilden</td><td>Zeit geben, Anforderungen anpassen, behutsam steigern, Feedback geben</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Interaktionale Ebene</td><td>Sich von Beziehungen lösen / Beziehungsveränderung schaffen</td><td rowspan="3">Die individuell gewählte Form der Ausgestaltung und der Bewältigung respektieren und anerkennen</td><td>Bewusstmachen der Veränderungen
Hilfreiche Strategien anbieten</td><td rowspan="3">Reflektieren / Überprüfen der Rahmenbedingungen (z.B. in der Einrichtung, der Gruppe): wie können die Veränderungen in den Beziehungen, wie der Einstieg in ein neues Miteinander strukturell unterstützt / gestärkt werden</td></tr>
<tr><td>Neue Beziehungen aufbauen</td><td>Unterstützungsangebote durch Vermittlung, Anbahnung, Begegnungen schaffen, gemeinsame Aktionen</td></tr>
<tr><td>Neue Rollenerwartungen erkennen und angemessen reagieren</td><td>Erwartungen transparent machen, Zeit geben, behutsam steigern, Feedback geben</td></tr>
</table>

Kontextuelle Ebene	Abläufe und Anforderungen in neuer Lebenswelt bewältigen	Die individuell gewählte Form der Ausgestaltung und der Bewältigung respektieren und anerkennen	Abläufe, Regeln erklären und begründen, hineinwachsen lassen, Zeit geben, Übergangslösungen	Reflektieren / Überprüfen der Rahmenbedingungen (z.B. in der Einrichtung, der Gruppe): wie kann die Zusammenarbeit mit anderen Lebenswelten strukturell unterstützt und gestärkt werden
	Wechsel zwischen Lebenswelten schaffen		Übergänge transparent machen, Zeit für Umstellung geben, Unterstützung durch Rituale	
	Verschiedene Lebenswelten in Einklang bringen		Unterstützung durch gemeinsame Vereinbarungen, Absprachen und Abstimmung, regelmäßig überprüfen, Feedback	

S. Friebe, 2021

Literatur

BERNHARD, ARMIN (2006): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

BALTIC COLLEGE GÜSTROW - UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE (2007): Freizeitwirtschaft: Vom Wirtschaftsfaktor zum Wachstumsmarkt https://idw-online.de/de/news190750 (Aufruf 28.11.2020)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2020): Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2020“ https://www.bmbf.de/de/pressemitteilungen-20.php (Aufruf 14.12.2020)

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2019): Programm zur Förderung inklusiver Bildung https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/forderung-nach-programm-zur-foerderung-inklusiver-bildung (Aufruf 22.12.2020)

FLANDORFER, P. (2019): Die Bedürfnispyramide von Maslow verstehen und anwenden https://www.scribbr.de/modelle-konzepte/beduerfnispyramide-maslow/ (Aufruf 10.10.2020)

FILIPP, S.-H.; AYMANNS, P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

FISCHER, B., GERICKE, T. (2016): Zur Weiterentwicklung von Werkstätten für behinderte Menschen unter Inklusionsanspruch. In: überaus – Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf. Fachportal des Bundesinstituts für Berufsbildung, Journal 08/2016

GRIEBEL, W. & NIESEL, R. (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

GRUNWALD K., THIERSCH, K. (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, Juventa Verlag, Weinheim und München

HENKE, M. (2020): Sonderweg NRW. Werkstatt nur bei Mindestmaß an Leistung? In: Orientierung – Fachzeitschrift für Teilhabe 03/2020, S. 8-9

HOLLENBACH-BIELE, N., KLEMM, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. BertelsmannStiftung, Juni 2020

HÖRNSCHEMEYER, J. (2018): Eine Übersicht über die pädagogische Bewegung der Integrationspädagogik, München, GRIN Verlag, https://www.grin.com/document/418096

KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel

LIECHTI-GENGE, F. (2016): Übergänge – wahrnehmen, gestalten, leben. DSGTA info 2/2016. https://www.ebi-zuerich.ch/cm_data/EBI-Uebergaenge-FranzLiechti-Genge.pdf (Aufruf 07.02.2021)

MARKOWETZ, R. (2006): Freizeit und Behinderung - Inklusion durch Freizeitassistenz Spektrum Freizeit 2006, 30/2, S. 54-72

MARKOWETZ, R. (2017): Freizeit inklusive. Menschen mit Behinderungen im Lebensbereich Freizeit. https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040030/img/Forschung/SbfG/Markowetz_Freizeit_Vortrag_Wu__rzburg_Forum_G_am_26.09.2017.pdf (Aufruf 27.11.2020)

MEMOCARDS ZU LEBENSWELTORIENTIERUNG (2020): Lebensweltorientierung nach H. Tiersch; https://www.memocard.ch/DE/Lernkarten/LernkartenInfo/Info?cardSetName=berufsfeld-berufsbild&csId=6cb70265-aba5-4dfc-a2f0-f07f9eb90b20 (Aufruf 04.10.2020)

MESSMER, S. (2020): Malochen, schaffen oder ackern? Ein kulturwissenschaftlicher Blick auf Arbeit. In: Orientierung – Fachzeitschrift für Teilhabe 03/2020, S. 8-9

MONITORING-STELLE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (2018): Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen verwirklichen. Deutsches Institut für Menschenrechte Position Nr. 15, Januar 2018

NICKLAS-FAUST, J., SCHARRINGHAUS R. (HG) (2017): Heilerziehungspflege Bd. 1 und Bd. 2. Cornelsen, Berlin

NIESEL, R.; GRIEBEL, W. (2007): Transitionen. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 447-450.

OPASCHOWSKI, H. (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Leske & Budrich, Opladen

REHADAT TALENT*PLUS* (2020): Lexikon zur beruflichenTeilhabe: Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. https://www.talentplus.de/lexikon/Lex-Werkstatt-fuer-behinderte-Menschen-WfbM/ (Aufruf 23.11.2020)

SONDERPÄD-ONLINE (O.J.): Freizeiterziehung http://www.sonderpaed-online.de/unter/freiz/freiz.htm (Aufruf 25.11.2020)

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (2018): Sonderschulen brauchen Schüler, damit sie nicht geschlossen werden. Ausgabe 17.07.2018

TERFLOTH, K. & MAIER S. (2020): Inklusion und Diversität: Institutions- und Unterrichtsentwicklung. Unveröffentlichte Powerpoint Präsentation, Pädagogische Hochschule Heidelberg

UN GENERALVERSAMMLUNG (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (Aufruf 14.12.2020)

VONLANTHEN, A.: (O.J.): Lebensweltorientierte Sozialpädagogik - Ein Praxisbeispiel!, https://www.wgfilou.ch/theorie (Aufruf 04.10.2020)

VOLLMER, K. (2012): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Verlag Herder.

WERNING, R. (2020): Inklusion gelingt nicht, indem man einen Schalter umlegt. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/bildungsforscher-rolf-werning-inklusion-gelingt-nicht-indem-man-einen-schalter-umlegt/ (Aufruf 22.12.2020)

WETTSTEIN, F. (2016): Übergänge und kritische Lebensereignisse – ihr Einfluss auf die psychische Gesundheit. In: Gesundheitsförderung Schweiz (Hg.): Lagebericht 6 Psychische Gesundheit über die Lebensspanne, S. 21-30

ZEISER, C, GALOW, C. (2009): Gesellschaftliche Entwicklungen in der Freizeitwirtschaft. Baltic College University of Applied Sciences - Campus Güstrow