

Ausgabe 03 | 07

Heilpädagogik

3 / 07

online

Die Fachzeitschrift im Internet

Ruppert Heidenreich

Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen

Norbert Pauser

Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung?

Ralf Wetzel

Behinderung, Organisation, Theorie. Eine überfällige Konfrontation in systemtheoretischer Spielart

Erfahrungsbericht

Gestützte Kommunikation und ihre fatalen Auswirkungen

Berichte
Rezensionen
Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial.....	2
Ruppert Heidenreich Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonder- pädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein- Westfalen.....	5
Norbert Pauser Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Bera- tung?.....	42
Ralf Wetzel Behinderung, Organisation, Theorie. Eine überfälli- ge Konfrontation in systemtheoretischer Spielart.....	65
Erfahrungsbericht Gestützte Kommunikation und ihre fatalen Auswir- kungen.....	97
Rezensionen.....	110
Veranstaltungshinweise.....	114
Hinweise für Autoren.....	116
Leserbriefe und Forum.....	117

Heilpädagogik online 03/ 07
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

Sebastian Barsch
Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

Tim Bendokat
Südstraße 79
48153 Münster

Markus Brück
Weinsbergstraße 142
50823 Köln

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich
<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

Auf zwei wichtige Informationen möchten wir Sie an dieser Stelle zuerst hinweisen:

Auf der folgenden Seite finden Sie einen „Call-for-papers“ zum Thema „Integration von SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“.

Ab Seite 39 wird ein Forschungsvorhaben beschrieben, bei dem das Projektteam Sie um Ihre Unterstützung bittet.

Darüber hinaus bietet Ihnen die vorliegende Ausgabe wieder leistungswerte Beiträge zu den unterschiedlichsten Themen:

Ruppert Heidenreich analysiert die Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenzzentren am Beispiel Nordrhein-Westfalen vor dem Hintergrund einer kritischen Kommentierung des entsprechenden Antrags im Landtag.

Norbert Pauser widmet sich dem Feld der Beratungspraxis, insbesondere in psychologischen und pädagogischen Kontexten. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Beratung sich noch zu oft durch eine normativ-gleichstellungsorientierte Herangehensweise legitimiert, untersucht er die Möglichkeiten des Diversity-Ansatzes, um die Effektivität von Beratung besser auf die individuellen Bedürfnisse der Beratungssuchenden zuzuschneiden.

Deutlich theoretischer wird es im Beitrag von Ralf Wetzel, dem es um auf Grundlage der Systemtheorie um eine theoretische Reformulierung von Behinderung geht. Im Mittelpunkt seiner Überlegungen, die er auch als Plädoyer für die theoriegeleitete Reflexion in der Heilpädagogik versteht, steht dabei der Begriff der Organisation.

Als Leserbrief finden Sie einen Beitrag aus Österreich, der über die sehr negativen Erfahrungen mit der Anwendung der Gestützten Kommunikation in einer Wohneinrichtung für Menschen mit Behinderungen berichtet. Der Verfasser möchte anonym bleiben, Name und Anschrift sind der Redaktion bekannt. Dem Bericht

vorangestellt ist eine Einleitung von Frau Prof. Heidemarie Adam, welche den Kontakt zwischen Verfasser und Herausgebern hergestellt hat. In einem ausführlichen Beitrag hatte Frau Adam sich bereits in der Ausgabe 3/2003 über die Gestützte Kommunikation geäußert.

Beachten Sie bitte auch unsere Buchbesprechungen und die Veranstaltungshinweise.

Wir wünschen Ihnen wie immer eine anregende Lektüre und würden uns über Ihre Reaktionen in Form von Leserbriefen an die Herausgeber, Autorinnen und Autoren freuen.

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

„Grundsätzlich gibt es nach meiner Auffassung keine Alternative zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen (...).“

Konrad Bundschuh

im Interview mit [Heilpädagogik online](#),
Ausgabe 2/2006, 99-106

Heilpädagogik online möchte diese Aussage zur **fachlich-wissenschaftlichen Diskussion** stellen: Ist die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen möglich?¹ Wie kann dies gelingen? Entspricht eine integrative Beschulung den Förderbedarfen dieser Schülerinnen und Schüler? Und was bedeutet die integrative Unterrichtung von SchülerInnen mit massiven Verhaltensproblemen für die Mitschüler?

Wir fordern Sie auf – als Sonder- und Regelpädagogen, als Wissenschaftler und sonst am Thema und der Fragestellung Beteiligte – ihre Erfahrungen nachvollziehbar und transparent, ihre Forschungsergebnisse entsprechend üblicher wissenschaftlicher Kriterien schriftlich zu fassen. Gerne möchten wir die fachliche Diskussion dieser These in einem Schwerpunktheft von Heilpädagogik online zusammen fassen.

Artikel, Nachfragen und weitere Informationen:

info@heilpaedagogik-online.com
<http://www.heilpaedagogik-online.com>

¹Immerhin stieg die Zahl der an Sonderschulen unterrichteten SchülerInnen mit dem FS Emotionale und soziale Entwicklung zwischen 1995 und 2003 von 21.762 auf 30.523 – es scheint also einen wachsenden „harten“ Kern zu geben. Gleichzeitig wurden im Jahr 2003 12.104 SchülerInnen an allgemeinen Schulen unterrichtet. 1995 waren dies erst 7.526 SchülerInnen. (Vgl. Dokumentation der KMK unter <http://www.kmk.org/statist/Dokumentation177.pdf>, Stand: 31.03.2007)

Ruppert Heidenreich

Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen

Seit Anfang der 1980er Jahre wird in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland über die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung durch Förderzentren diskutiert. In Nordrhein-Westfalen setzte diese Diskussion erst Mitte der 1990er Jahre ein, angestoßen 1995 durch die Denkschrift der Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Aber erst im Jahre 2006 hat die neue Regierungsmehrheit aus CDU und FDP durch eine Änderung in § 20 des Schulgesetzes NRW die Errichtung von Kompetenzzentren ermöglicht. Dazu hat der Landtag einen Antrag – Landtagsdrucksache 14/2577 – einstimmig verabschiedet, in dem Leitlinien zur Entwicklung von Kompetenzzentren beschlossen wurden. Dieser Antrag wird kritisch kommentiert und es werden Lösungsmöglichkeiten für die Errichtung von Kompetenzzentren in NRW auf der Grundlage der Gesetzesänderung und des verabschiedeten Antrags aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Förderzentren, Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, § 20 des Schulgesetzes NRW, Kompetenzzentren, Landtagsdrucksache 14/2577, Leitlinien zur Entwicklung von Kompetenzzentren

At the beginning of the 1980s started a debate in the states of the Federal Republic of Germany about the development of special needs education by support centres or resource centres. In North-Rhine-Westphalia the debate didn't begin until the mid-1990s and started off by the memorandum of the North-Rhine-Westphalian (NRW) Education Commission: The Future of Education – The School of Future. But it lasted till 2006 when the new CDU und FDP government changed § 20 of the school law of NRW now enabling the creation of support centres. At the same time the state parliament NRW unanimously carried a motion – printed matter 14/2577 - that lays down guiding principles for the development of

supports centres in NRW. This article analyzes this motion and points out how these problems can be resolved with the creation of support centres in NRW on the basis of the changed school law and the passed motion.

keywords: development of special needs education by support centres, memorandum of the North-Rhine-Westphalian (NRW) Education Commission: The Future of Education – The School of Future, § 20 of the school law of NRW, resourcecentres, motion – printed matter 14/2577 - state parliament NRW, guiding principles for the development of supports centres in NRW

1. Zur Entwicklung der Sonderpädagogischen Förderzentren in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Nordrhein-Westfalen

Seit Anfang der 80er Jahre wird in der sonderpädagogischen Fachdiskussion im deutschsprachigen Raum über Förderzentren diskutiert. Aus dieser Diskussion entstand ab etwa 1990 eine wachsende Zahl von Publikationen zur Frage sonderpädagogischer Förderzentren. (Vgl. STOELLGER 1992, BAIER 1994, SCHMIDT & WACHTEL 1996, IBS MÜNCHEN 1996, MOHR 1999, KUNSTMANN-REEBS 1998, HASEMANN & MESCHENMOSER 1997, HUBER 1997, SCHOR 2001 u.v.a. mehr)

Kern der Diskussion über die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung war die Frage nach der notwendigen Interdisziplinarität. Immer deutlicher wurde, dass die Einteilung der Sonderschulen in 10 Sonderschultypen auf der Grundlage der KMK-Empfehlungen von 1972 einer differenzierten Förderung im Wege stand und monokausale Erklärungen einer Behinderung nicht ausreichten, ein geschlossenes Förder- und Rehabilitationsprogramm zu entwickeln. Wie könnte es gelingen, die in der Sonderschule/ den Sonderschultypen vorhandenen Kompetenzen zu bündeln und für eine passgenauere differenzierte Förderung zu nutzen? Zugleich musste die Frage beantwortet werden, wie bei rückläufigen Schülerzahlen auch in ländlichen Gebieten ein wohnortnahes Angebot an differen-

zierter sonderpädagogischer Förderung aufrechterhalten werden kann.

Dabei war damals noch sehr unklar, wie denn ein Förderzentrum aussehen könnte. Einig waren sich die meisten Autoren, dass ein Förderzentrum regional verankert sein muss, dass es mehr als eine Fachrichtung umfassen sollte, dass Prävention und Beratung wichtige Bestandteile sind. In Förderzentren sollten Ansprechpartner für Eltern und Lehrkräfte aller Schulformen in allen schulischen Fragen eines Kindes mit Behinderungen und Experten für die Diagnose vorhanden sein. Unklar waren insbesondere die Struktur eines Förderzentrums, ob es z.B. unabhängige Abteilungen geben sollte oder wie die Kooperation rechtlich verankert werden kann, ferner die Ressourcen sowie die personelle und sächliche Ausstattung.

Da preschte das Land Schleswig-Holstein 1983 mit der Gründung der Schule für Sehbehinderte als Förderzentrum (vgl. <http://foerderzentren.lernnetz.de/aktuelles.php>) ohne Schüler vor. Die Schule für Sehbehinderte in Schleswig-Holstein erfüllte bereits viele Kriterien eines Förderzentrums: sie förderte die Schülerinnen und Schüler mit einer Sehbehinderung in den Schulen, die sie normalerweise ohne ihre Sehbehinderung besuchen würden, sie leistete Beratung der Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen sowie der Eltern, arbeitete vernetzt mit medizinischen Diensten und anderen Einrichtungen zusammen. Für viele Länder in der BRD war damals die Vorstellung einer Schule ohne Schüler noch undenkbar.

Bereits 1985 errichtete Schleswig-Holstein die ersten 15 Förderzentren an kleinen Förderschulen, die auch präventiv und integrativ in anderen Schulen arbeiteten. Ab 1990 erhielten alle Sonderschulen in Schleswig-Holstein die Aufgabe, als Förderzentren die Integration in den Schulen der anderen Schularten zu unterstützen (§ 25 SchulG des Landes Schleswig-Holstein).

Zu dieser Zeit wurde die Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) wieder eingerichtet. Ihr Arbeitsauftrag war, nach der politischen Wende neue Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland unter Einbeziehung der neuen Länder zu erarbeiten. Am 5./6. Mai 1994 wurden die neuen Empfehlungen von der KMK verabschiedet. In Kap. 3 „Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung“ wird in Ziffer 3.5 die sonderpädagogische Förderung im Rahmen von sonderpädagogischen Förderzentren als Entwicklung beschrieben: „Dabei sollen Sonderpädagogische Förderzentren als regionale und überregionale Einrichtungen einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten entsprechen und sonderpädagogische Förderung in präventiven, integrativen, stationären und kooperativen Formen möglichst wohnortnah und fachgerecht sicherstellen.“ (vgl. DRAVE, RUMPLER & WACHTEL 2000)

Die relativ vage und allgemeine Beschreibung von Förderzentren in den KMK-Empfehlungen war der Kompromiss, der die einstimmige Annahme der Empfehlungen durch die KMK sicherte. Neben Ländern wie Schleswig-Holstein, die Förderzentren bereits durch eine gesetzliche Regelung verankert hatten, gab es eine Mehrzahl der Länder, in denen die Diskussion erst am Anfang stand, u.a. auch in Nordrhein-Westfalen. Dort hatte zwar im damaligen Kultusministerium am 21.9.1990 bereits eine Arbeitsgruppe unter Leitung des Abteilungsleiters Franz Niehl getagt und die Möglichkeiten eines integrativen Unterrichts auf der Grundlage von Förderzentren – in Anlehnung an das schleswig-holsteinische Modell – erörtert. Als aber die Idee von der Entwicklung der Sonderschulen zu Förderzentren erstmals in die parlamentarische Ebene des Arbeitskreises Schule der SPD-Landtagsfraktion gelangte, gab es erhebliche Bedenken seitens des Finanzministeriums. Die Befürchtungen richteten sich vor allem gegen die Entwicklung der Förderzentren aus

den bestehenden Sonderschulen heraus; man befürchtete, dass es eine Landesaufgabe werden könnte und damit auch eine Finanzierungsaufgabe des Landes. Fortan war der Begriff ‚Förderzentrum‘ ein Unwort im Kultusministerium NRW und tauchte auch in internen Vorlagen nicht mehr auf.

Das änderte sich erst 1995. Der damalige Ministerpräsident von NRW Johannes Rau hatte 1992 eine Bildungskommission unter der Leitung von Professor Grotemeyer berufen. In dieser Kommission waren Persönlichkeiten aus allen gesellschaftlichen Bereichen vertreten, am wenigsten ausgewiesene Bildungspolitiker. Offenbar hatte Johannes Rau eine sichere Hand bei der Auswahl der Kommissionsmitglieder. Denn die Empfehlungen, die 1995 in dem Gutachten der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995) veröffentlicht wurden, fanden in der Bundesrepublik Deutschland große Beachtung, vermutlich gerade deshalb, weil sie eben nicht als bloße parteiliche Denkschrift verstanden werden konnten. Zu der Frage der Weiterentwicklung der Sonderschulen schrieb die Bildungskommission Folgendes:

„Die Kommission empfiehlt, das Konzept der Förderzentren zum zentralen Entwicklungsmodell des Landes für die künftigen Aufgaben sonderschulischer Einrichtungen zu machen. Die bildungspolitischen und fachlichen Vorzüge eines Verbundes von fachrichtungsübergreifenden regionalen und fachrichtungsgebundenen überregionalen Förderzentren bestehen nach Auffassung der Kommission darin, dass dieses Konzept

- *die Präsenz der gesamten sonderpädagogischen Kompetenz in einer Region verbessert,*
- *mehr Flexibilität in der sonderpädagogischen Förderung ermöglicht,*

- *den Sonderschulen neue, zukunftsbezogene Aufgaben im Bereich von Diagnose, Beratung, Prävention und Frühförderung gibt und*
- *eine bessere Koordinierung der verschiedenen Dienste und interdisziplinäre Zusammenarbeit in einer Region ermöglicht."*
(253 ff)

Diese klare Positionierung der Bildungskommission führte zwar im Kultusministerium NRW nicht zu einer unmittelbaren Aufnahme der Diskussion über die Entwicklung von Förderzentren, aber immerhin durfte der Begriff wieder in Planungspapieren verwendet werden.

1997 machte der Verband Deutscher Sonderschulen (heute: Verband Sonderpädagogik – vds -) einen weiteren Vorstoß, indem er durch ein Positionspapier zum sonderpädagogischen Förderzentrum (Beschluss der 38. HV in Leipzig 1997 (redaktionelle Anpassung 2003): www.verband-sonderpaedagogik.de) die Debatte erneut belebte. Die verbandsinternen Diskussionen mündeten am 18.06.2004 in einer EntschlieÙung der Hauptversammlung des vds NRW: [Von der Förderschule/Sonderschule zum sonderpädagogischen Förderzentrum](#) (vgl. www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de). Das Positionspapier nennt Kriterien für die Entwicklung sonderpädagogischer Förderzentren und befürwortet eine Weiterentwicklung auf diesem Weg. Interessant ist, dass die beiden großen Lehrerverbände GEW und VBE in Nordrhein-Westfalen in der Frage der Förderzentren lange Zeit eine auffallende Zurückhaltung pflegten. Ein Hintergrund ist vermutlich darin zu sehen, dass es in der Mitgliedschaft erhebliche gewerkschaftliche Bedenken gegen eine derart gravierende Umstrukturierung der sonderpädagogischen Förderung gab und gibt. Die Kolleginnen und Kollegen befürchteten offenbar aufgrund der negativen Erfahrungen in den letzten Jahren eine weitere Verdichtung ihrer Arbeitsbelastungen durch zusätzliche Aufga-

ben, ohne dass die Ressourcen verstärkt werden. Mittlerweile haben sowohl VBE als auch GEW das Thema sonderpädagogische Förderzentren aufgegriffen. Die GEW Nordrhein-Westfalen veranstaltete am 02. Juni 2007 eine spezifische Fachtagung dazu (vgl. www.gew-nrw.de).

2. Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen enthält erstmals den Begriff ‚Kompetenzzentrum‘

Die rot-grüne Landesregierung von 2000 - 2005 hatte sich u.a. zur Aufgabe gemacht, die Vielzahl gesetzlicher Regelungen zum Schulbereich und die noch größere Zahl der begleitenden Rechtsverordnungen in einem einheitlichen Schulgesetz zusammenzufassen. Dass dieses gesetzliche Jahrhundertwerk gelang (Inkrafttreten des Gesetzes am 15.02.2005), nötigt jedem erfahrenen Verwaltungsbeamten hohen Respekt ab. Vielleicht war die Innovationskraft des Gesetzes deshalb so gering, weil man allein auf das Gelingen und weniger auf eine inhaltliche Fortentwicklung bedacht war. Jedenfalls gab es auch im Bereich der sonderpädagogischen Förderung keine Weiterentwicklung, wenn man davon absieht, dass die Sonderschulen fortan Förderschulen genannt wurden. Statt einen mutigen Schritt in Richtung Förderzentren zu tun, wie es die Bildungskommission seinerzeit empfohlen hatte, blieb es bei einer höchst unverbindlichen Option: In § 20 Abs. 5 des Schulgesetzes hieß es:

„Der Schulträger kann Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte im Verbund als eine Schule in kooperativer oder integrativer Form führen.“

Nicht einmal der Begriff Förderzentrum tauchte im Gesetzestext auf. Jeder wusste, dass es überhaupt keinen Anreiz für eine Kommune gab, eine solche Zusammenführung von Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte zu beschließen, es sei denn, es ließe sich damit Geld einsparen. Die Integrationsbefürworter sahen

keinen Fortschritt für die Integration und die Befürworter der eigenständigen Förderschulen sahen eher die Auflösung von Schulstandorten, ohne dass gleichwertiger Ersatz geschaffen wurde.

Als dann 2005 CDU und FDP die Landesregierung in NRW übernahmen, haben sie als Erstes eine Novellierung des Schulgesetzes (vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.02.2005 geändert durch Gesetz v. 27.06.2006 (GV NRW 278): http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/index.html) beschlossen. In § 20 Abs. 5, Satz 2–4 heißt es nun:

„Der Schulträger kann Förderschulen zu Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung ausbauen. Sie dienen der schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Angeboten zur Diagnose, Beratung und ortsnahen präventiven Förderung. Das Ministerium wird ermächtigt, die Voraussetzungen zur Errichtung und die Aufgaben im einzelnen durch Rechtsverordnung zu regeln.“

Auch wenn die Landesregierung keine konkreten Vorstellungen davon hatte, wie ein Kompetenzzentrum arbeiten soll, welche konkreten Aufgaben es hat, wie die rechtliche Absicherung der Kooperation erfolgen soll, so muss man dennoch feststellen, dass wenigstens eine gesetzliche Grundlage für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung geschaffen wurde. Ein wichtiger Meilenstein in diesem Passus des neuen Schulgesetzes liegt vor allen Dingen darin, dass die präventive Förderung zum ersten Mal explizit als Aufgabe sonderpädagogischer Förderung gesetzlich festgelegt wird. Es wird jetzt im Wesentlichen auf die Rechtsverordnung an-

kommen, mit der das Ministerium für Schule und Weiterbildung die Einzelheiten regelt.

3. Der Antrag von CDU und FDP „Sonderpädagogische Förderung – ein Gesamtkonzept, das trägt“ (Landtags-Drucksache 14/2577)

3.1 Die Begründung des Entschließungsantrages

Einige Hinweise zu den Kompetenzzentren kann man dem gemeinsamen Antrag der beiden Regierungsfractionen entnehmen, der am 19.09.2006 dem Landtag vorgelegt wurde. Auf der Grundlage einer sehr nüchternen, durchaus stringenten Analyse der Schwachstellen des gegenwärtigen Konzeptes zur sonderpädagogischen Förderung in NRW werden die von CDU und FDP gesehenen Handlungsbedarfe und Perspektiven dargestellt. Dann heißt es:

„Die im neuen Schulgesetz eröffnete Möglichkeit der Errichtung von Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung (§20 Abs. 5 Schulgesetz) kann die Antwort auf viele Fragen sein. Die Kompetenzzentren dienen laut Schulgesetz der schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und machen Angebote zur Diagnose, Beratung und ortsnahen Prävention.

Kompetenzzentren müssen in der Lage sein, die vorhandenen fachlichen Ressourcen wesentlich flexibler einzusetzen.

Sie könnten entsprechend der Vorgaben aus dem Schulgesetz folgende Aufgaben übernehmen:

- *Erteilung von Unterricht*
- *Bündelung unterschiedlicher Fachkompetenzen*
- *Eingangs- und Förderdiagnostik*
- *Beratung von Eltern und Lehrkräften, auch über den möglichst besten Förderort,*

- *Fortbildung, Prävention*
- *frühe Hilfen in der Schuleingangsphase.*

Die Zentren ermöglichen

- *eine interdisziplinäre Zusammenarbeit*
- *eine bessere Nutzung der Ressourcen und*
- *ein wohnortnahes Angebot sonderpädagogischer Förderung.*

Alle diese Maßnahmen werden von den Kompetenzzentren aus koordiniert. Die Systeme Förderschule und GU werden hier zu einem Gesamtsystem der sonderpädagogischen Förderung zusammengeführt. Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte würde das Kompetenzzentrum der Dienstort werden. Von hier aus können und müssen die Lehrkräfte auch an anderen Lernorten gezielt eingesetzt werden.

Sonderpädagogische Förderung wird auf ihren ursprünglichen Auftrag zurückgeführt, subsidiär (Unterstreichung i.O., der Verf.) im Schulsystem tätig zu werden und als pädagogisches Prinzip in unterschiedlichen Organisationsformen in das Schulsystem eingebracht zu werden."

3.2 Der Beschlussvorschlag

Am Ende des Entschließungsantrags 14/2577 folgt dann in Kap. III der Beschlussvorschlag, d.h. das, was vom Landtag als tatsächlich verpflichtender Auftrag an die Landesregierung beschlossen werden soll. Nachfolgend ein Auszug aus dem Beschlussvorschlag, soweit er sich auf die Kompetenzzentren bezieht:

„1...

2...

3. Über die durch das Schulgesetz geschaffene Möglichkeit der Einrichtung von Kompetenzzentren werden die Systeme Förderschule und GU zu einem Gesamtsystem sonderpädagogischer Förderung zusammengeführt.

1. *Die Schulträger sollen ermutigt werden, Förderschulen zu sonderpädagogischen Kompetenzzentren auszubauen. Von hier aus werden dem sonderpädagogischen Förderbedarf der Kinder*
 - a) *entsprechend pädagogische und sonderpädagogische Maßnahmen eingeleitet,*
 - b) *die fachliche Diagnostik abgesichert,*
 - c) *die betroffenen Eltern beraten,*
 - d) *die Erteilung sonderpädagogisch akzentuierten Unterrichts in den Kompetenzzentren ebenso wie in den allgemeinen Schulen gesichert,*
 - e) *die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schulen schülerbezogen fachlich beraten,*
 - f) *die frühen Hilfen in der Schuleingangsphase begleitet und Hilfen angeboten,*
 - g) *die Fortbildung der Kollegien organisiert.*

Der Schulträger kann in die Kompetenzzentren zusätzliche eigene Angebote mit einbringen (z.B.: schulpsychologische Beratung, Familienberatung).
2. *Die allgemeinen Schulen – und hier vor allem besonders betroffene Grundschulen – müssen auch mit der Unterstützung der Kompetenzzentren in die Lage versetzt werden, Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, insbesondere mit Lern- und Entwicklungsstörungen, noch besser zu fördern. Durch diese Förderung bereits im Vorfeld einer nach der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (AO-SF) zu erfolgenden Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs könne dieses aufwendige Verfahren vermieden und trotzdem eine optimale Förderung erreicht werden.“*

3.3 Zur fachlichen Bewertung des Antrags

Der Beschlussvorschlag macht deutlich, in welche Richtung sich die Kompetenzzentren in NRW entwickeln sollen: Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen, Beratung, Prävention, Diagnostik, Fortbildung, Unterricht, Vernetzung mit anderen Diensten. Auf den ersten Blick ist kaum ein Unterschied zu den Kriterien und Forderungen, wie sie von vielen Fachautoren seit Jahren an die Einrichtung von Förderzentren gestellt wurden, zu erkennen.

Inhaltlich und fachlich setzt der Beschlussvorschlag viele positive Akzente:

Die Zusammenführung und Konzentration durch ein einheitliches Konzept sonderpädagogischer Förderung: Die bisherige inhaltliche Trennung (= Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen arbeiten an allgemeinen Schulen ohne Anbindung an den sonderpädagogischen kollegialen Austausch und kollegiales Feedback) und die formale Trennung (= Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen werden an die allgemeinen Schulen versetzt und haben de facto keine spezifische Fachaufsicht) werden aufgehoben. So gibt es in Zukunft keine Konkurrenz mehr über Standorte sondern ausschließlich eine Entscheidung über den bestmöglichen Förderort eines Kindes. Die bisherige Trennung der sonderpädagogischen Förderung in ein System des GU und ein anderes der Förderschulen ist nämlich nicht fachlich sondern ausschließlich ideologisch und verwaltungstechnisch und dienstrechtlich begründet; es führt zu erheblichen Problemen bei der praktischen Umsetzung des GU.

Der Antrag von CDU und FDP stärkt die Kompetenz fachlicher Diagnostik und stellt den Beratungsauftrag als einen wichtigen Teilbereich der Aufgaben eines Kompetenzzentrums heraus. Ferner werden die frühen Hilfen in der Schuleingangsphase hervorgehoben, wobei bedauerlicherweise im Beschlussvorschlag der Begriff „Prä-

vention' nicht mehr benutzt wird. So erfährt die Prävention eine Einengung auf die Schuleingangsphase, während Prävention an sich ein umfassenderer Auftrag wäre. Vermutlich gab es Bedenken gegen den Präventionsbegriff durch das Ministeriums für Generationen, Frauen, Familie und Integration des Landes NRW, das auch für die Jugendpolitik des Landes verantwortlich zeichnet; die bestehenden Zuständigkeiten sollten durch eine Konkurrenzsituation offenbar nicht in Frage gestellt werden. Die von der rot-grünen Landesregierung 1990 nach vielen Jahren interner Auseinandersetzungen endlich geschaffene Zusammenführung der Aufgabenbereiche für Kinder und Jugendliche und Schule gemeinsam in einem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder ist von der CDU/FDP geführten Landesregierung leider rückgängig gemacht worden, was wieder zu dem alten sich gegenseitig lähmenden Kampf um Zuständigkeiten führt.

Weitsichtig ist auch der Gedanke des Antrags, dass Schulträger in die Kompetenzzentren eigene Angebote, z.B. schulpsychologische Beratung, Familienberatung einbringen können. Damit wird die Tür für vernetzte Angebote aufgestoßen. Schulträger haben durchaus ein begründetes Interesse für solche zusätzlichen Angebote, da hier Synergieeffekte die Effizienz dieser Einrichtungen deutlich stärken können. Da es sich oft um dieselbe Klientel in Förderschulen handelt, die zugleich Hilfen durch die Jugendämter, den schulpsychologischen Dienst oder andere Beratungsdienste in Anspruch nehmen, führt die Zusammenführung dieser Dienste in einem Kompetenzzentrum in aller Regel zu einer besseren Nutzung vorhandener Ressourcen und damit zu einem spürbar besseren Leistungsangebot.

Interessant ist auch der Hinweis auf den besonderen Förderbedarf, den Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsstörungen haben. Für diesen Personenkreis stellt der Beschlussvorschlag das Verfahren nach der „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den

Hausunterricht und die Schule für Kranke“ (Ausbildungsordnung gem. § 52 SchulG – AO-SF (Ausbildungsordnung AO-SF vom 15.02.2005 (Gesetz- und Verordnungsblatt: GV.NRW, 102)) in Frage und will stattdessen eine Förderung bereits im Vorfeld eines solch aufwendigen (meist formalen) Feststellungsverfahrens schaffen. Was immer sich hinter einer solchen Option verbirgt, es besteht die Chance, die ständig größer werdende Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zum überwiegenden Teil dem Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen zugeordnet werden, endlich einzugrenzen. Dazu liefert der Begründungstext des Antrags 14/2577 in Kap. II „Perspektiven und Handlungsbedarfe“ Hinweise: „Eine derartige Ausweitung (der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der Verf.) kann nur verhindert werden, wenn die allgemeinen Schulen in die Lage versetzt werden, Problemschüler in der eigenen Schule ausreichend zu fördern.“ (Lt-Drucksache 14/2577, Kap. II, 2/3) Auch dieser Hinweis gehört zu den fachlich unumstritten positiven Aspekten des Antrages.

Schließlich noch eine Anmerkung zum Begriff ‚Kompetenzzentrum‘: In der Diskussion haben sich CDU und FDP auf den Begriff Kompetenzzentrum geeinigt und nicht den Begriff Förderzentrum gewählt. Fachlich entspricht der Begriff Kompetenzzentrum eher den beschriebenen Aufgaben einer solchen Einrichtung als der Begriff Förderzentrum. Insofern ist diese Entscheidung zu begrüßen. Die meisten Länder in der BRD haben jedoch die Bezeichnung Förderzentrum gewählt und gesetzlich verankert. Dass NRW durch eine aus fachlicher Sicht durchaus verständliche Begriffswahl nun das seit längerem zu beobachtende Auseinanderdriften der Länder bei der sonderpädagogischen Förderung in organisatorischen, strukturellen und inhaltlichen Fragen vergrößert, ist bedauerlich. Die KMK

(Ständige Konferenz der Kultusminister) wäre gut beraten, gerade jetzt die vor einigen Jahren aufgelöste Arbeitsgruppe ‚Sonderpädagogische Förderung‘ wieder ins Leben zu rufen, damit ein Mindestmaß an gegenseitiger Abstimmung rechtzeitig erfolgen kann.

3.4 Kritikpunkte

Dennoch ist auch ein kritischer Blick auf den vorliegenden Antrag und den Beschlussvorschlag notwendig:

Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die fehlende Finanzierungsregelung. Es wird nicht gesagt, wie denn die Schulträger ermutigt werden, Förderschulen zu Kompetenzzentren auszubauen. Welchen Anreiz und welche Unterstützung will das Land den 54 Kreisen und kreisfreien Städten in NRW anbieten? Wie werden die Ressourcen für die neue Aufgabe der Prävention gewonnen? Wird umgeschichtet, werden neue Stellen eingerichtet? Und selbst wenn man das im Augenblick nicht lösen kann, wäre im Antrag eine Option hilfreich und notwendig, die zumindest eine Klärung dieser Fragen vor ihrer Umsetzung zwingend vorsieht. So wird der Antrag möglicherweise beschlossen, aber eines Tages u.U. zum Ergebnis führen: „Wir hatten lauter gute Ideen, aber leider waren sie aus Finanzgründen nicht umsetzbar!“ In Ziffer 7 des Beschlussvorschlages heißt es lapidar: „Die Unterrichtung und Förderung in den allgemeinen Schulen setzt die notwendigen personellen und sächlichen Ressourcen voraus.“ So richtig der Satz ist, er bleibt leider unverbindlich. Besser wäre es, wenn der Beschluss eine deutliche Verpflichtung enthielte, dass die notwendigen Ressourcen sukzessive zu schaffen sind(!), und am besten wäre natürlich, wenn konkrete Stellenzusagen für die Aufbauphase und die Unterstützungsmöglichkeiten für die Schulträger genannt würden.

Hier zeigt sich, dass das am 16.6.2004 vom Landtag NRW in die Landesverfassung aufgenommene Prinzip der „strikten Konnexität“

(Konnexität bedeutet, „dass die Kommunen künftig bei der Übertragung von Aufgaben und Veränderungen einen konkreten Ausgleich der finanziellen Belastungen bekommen“ (Landtag intern 8/2004, Der Präsident des Landtags NRW, www.landtag.nrw.de) die ängstliche Mentalität von Legislative und Exekutive unterstützt, bloß keine Regelungen zu treffen, die auch nur im Entferntesten irgendwelche Kosten für das Land nach sich ziehen. So hat sich das Land durch die strikte Konnexität selbst an die Kette gelegt, auch dann auf dringend notwendige Vorhaben zu verzichten, wenn dabei nur geringfügige Kosten entstehen könnten.

Hilfreich für die nach dem Schulgesetz durch das MSW zu schaffende Rechtsverordnung wäre es auch, wenn bestimmte Vorgaben festgelegt würden, an die sich das Ministerium bei der Erarbeitung zu halten hat. Dazu gehören z.B. Regelungen, die den Kompetenzzentren eine hohe fachliche Unabhängigkeit zuweisen, u.a. die Federführung für die Verfahren nach der AO-SF. Wichtig wäre auch für die Schulträger, wenn einige Kriterien als Voraussetzung für die Errichtung eines Kompetenzzentrums genannt würden, damit gewisse Mindeststandards eingehalten werden in Bezug auf die Zahl der vertretenen Fachrichtungen, die Schaffung von Beratungsräumen, Besprechungszimmern, festen Räumen für diagnostische Überprüfungen oder solche Kleinigkeiten wie die Festlegung eigener Reisekostenmittel, an denen häufig genug in der Vergangenheit der GU oder die Wahrnehmung von Beratungsaufgaben gescheitert ist.

Nicht unwichtig ist auch die Frage des Verwaltungsaufwandes in einem solchen Kompetenzzentrum. Wenn z.B. die Zuständigkeit für die Verfahren nach der AO-SF von den Kompetenzzentren geleistet, wenn die Vernetzung mit anderen Diensten erfolgreich gestaltet, wenn Fortbildungsangebote koordiniert werden sollen, müssen die

Zentren diese Vorgänge auch verwalten. Es wäre unsinnig und eine Verschleuderung von Ressourcen, wenn hierfür Lehrkräfte eingesetzt würden, die man dann von pädagogischen Aufgaben entlasten müsste. Neben einer verwaltungsmäßigen Unterstützung für diese zum Teil neuen und zusätzlichen Aufgaben sollte in Kompetenzzentren - wie in allen allgemeinen Schulen bereits realisiert - eine zweite Stellvertretung für den Schulleiter eingeführt werden. Selbst an den größten Förderschulen, deren Personalbestand Gymnasien oder Gesamtschulen vielfach übertrifft, gibt es in NRW bisher nur eine Schulleitung, die lediglich aus einem Schulleiter und an größeren Systemen zusätzlich aus einem Konrektor besteht. Die Regelung nach dem Bundesbesoldungsgesetz sieht zwar den zweiten Konrektor an Förderschulen vor, das Land NRW hat aber bisher keine entsprechende gesetzliche Regelung im Landes-Besoldungsgesetz geschaffen. Kompetenzzentren müssen die Möglichkeit haben, sich in Abteilungen zu gliedern, um überschaubare Organisationseinheiten zu schaffen. Dazu bedarf es einer adäquaten Leitungsebene.

Der Antrag macht nicht den Eindruck, als sei er von CDU und FDP unter dem Diktat eines Sparkonzeptes konzipiert worden. Es ist deutlich das Bemühen zu erkennen, die sonderpädagogische Förderung in ein tragfähiges Gesamtkonzept zu fassen. Aber es könnte sich als sträflicher Leichtsinn erweisen, die Finanzfragen so stiefmütterlich zu behandeln. Schließlich haben CDU und FDP in der Opposition seinerzeit mit Recht der rot-grünen Landesregierung oft genug mangelnde Seriosität vorgeworfen, wenn sie sich in Entschließungsanträgen um die Finanzierungsfragen herum mogelte.

4. Wie könnte auf der Grundlage des Antrags von CDU/FDP eine Realisierung der Kompetenzzentren in Nordrhein-Westfalen aussehen?

Ausgehend von den allgemeinen Kennzeichen und Zielen eines Förderzentrums, wie sie durchgängig in der o.g. Literatur beschrieben werden, soll anhand zweier Modelle dargestellt werden, wie sich die Struktur eines Kompetenzzentrums in NRW zum einen aus einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation und zum anderen aus einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen entwickeln könnte. Diese Strukturveränderungen können auf verschiedenen Wegen erreicht werden, die in Kapitel 4.3 mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen näher erläutert werden. Es folgt eine Einschätzung, wie die unterschiedlichen Schulträger in NRW auf das Angebot, Kompetenzzentren einzurichten, möglicherweise reagieren. Außerdem wird eine dezidierte Position zu der Diskussion bezogen, ob die Kompetenzzentren der letzte Versuch sind, die Förderschulen aufrechtzuerhalten.

4.1 Allgemeine Kennzeichen und Ziele eines Kompetenzzentrums

Wenn man die Literatur zu den Förderzentren / Kompetenzzentren verfolgt, dann schälen sich folgende allgemeine Kennzeichen eines Kompetenzzentrums heraus:

- Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen (Förderschwerpunkte, Unterrichtsfächer)
- Erteilung von Unterricht in verschiedenen Förderschwerpunkten
- Diagnostik und Beratung: Beratung von Eltern und anderen Schulen, vorschulischer Bereich (ggf. Beratungszentrum in

Zusammenarbeit mit regionalen Diensten oder spezifisches Diagnosezentrum z.B. für Sinnesgeschädigte, Autisten)

- Prävention
- Organisation des GU / Ambulanzlehrersystem
- Kooperation mit anderen Schulen (sowohl allgemeinen Schulen als auch Förderschulen),
- Vernetzung mit anderen Diensten (Jugendamt, Gerichte, soziale Dienste, medizinische Einrichtungen (z.B. Logopäden), sozialpädiatrischen Einrichtungen)
- Prinzip der kurzen Wege (Vorteile für die Schule aber auch der Eltern und der anderen Dienste)

Als Ziele der Förderzentren / Kompetenzzentren werden genannt:

- ein Höchstmaß an individueller Förderung jedes einzelnen Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- wohnortnahes Angebot fachlich hoch qualifizierter sonderpädagogischer Förderung
- interdisziplinäre Zusammenarbeit
- bessere Nutzung von Ressourcen
- ein hohes Maß flexibler Organisationsformen
- Vernetzung und Koordinierung der sonderpädagogischen Förderung
- Information der Öffentlichkeit
- Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung

4.2 Strukturmodelle von Kompetenzzentren für NRW auf der Grundlage des Antrages von CDU und FDP

- Beispiel 1: Kompetenzzentrum, entwickelt aus einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (**Anlage 1**)
- Beispiel 2: Kompetenzzentrum, entwickelt aus einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (**Anlage 2**)
- Erläuterung der beiden Anlagen (**Anlage 3**)

4.3 Möglichkeiten, wie sich Förderschulen nach dem vorliegenden Antrag von CDU und FDP zu Kompetenzzentren in Nordrhein-Westfalen entwickeln können

4.3.1 Pflichtmodell für alle Förderschulen

Ein Schulträger erklärt alle Förderschulen zu Kompetenzzentren (in Anlehnung an Schleswig-Holstein: Förderzentren flächendeckend übers Land verteilt, z.T. ohne Schüler (z.B. für Sehgeschädigte))

(FSP = Förderschwerpunkt / GU = Gemeinsamer Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen)

Vorteile:

- alle Förderschulen beginnen zeitgleich mit ihrer Entwicklung (Aufbau der Prävention, Vernetzung mit anderen Diensten, Beratungsangebote)
- alle Standorte von Förderschulen bleiben (zunächst) erhalten, Förderschulen müssen nicht miteinander konkurrieren
- ortsnahe sonderpädagogische Förderung in einer Förderschule bleibt gesichert

Nachteile:

- keine Profilbildung bestimmter Förderangebote, jede Schule kann alles anbieten
- hohe Ressourcen erforderlich (Doppelangebote bei nahe gelegenen Schulen möglich)
- GU bleibt eigenständiges Feld sonderpädagogischer Förderung, Stabilisierung der bisherigen unflexiblen Organisation des GU
- Gefahr des Anwachsens der Zahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Mitnahmeeffekt im GU durch die allgemeinen Schulen)
- strukturelle Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung wird erschwert, z.B. mehr Integration bei den FSP' Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und ggf. Auflösung dieser Einrichtungen oder Teile dieser Einrichtungen (z.B. die Primarstufe)

4.3.2 Konzentrationsmodell

Ein Schulträger wandelt nur je eine Förderschule für einen oder mehrere Förderschwerpunkte in ein Kompetenzzentrum um, wobei er Cluster bildet:

(in Anlehnung an das Schweizer Modell in den Kantonen der deutschsprachigen Schweiz: Ein Kanton errichtet für eine bestimmte Behinderung (z.B. Hörgeschädigte) ein Kompetenzzentrum, das die Förderung hörgeschädigter Kinder von der Erstberatung und der Frühförderung, in Teilintegrationsklassen im Primarschulalter, im Unterricht der Sonderschule (mit Einsatz der Gebärdensprache und LBG), in der Integration in bestehende Sprachheilklassen bis hin zur Begleitung, Beratung, Unterstützung von Lehrlingen, MittelschülerInnen, Studierenden, Berufsleuten in der Berufsbildung, im Studium und in der Weiterbildung, koordiniert und organisiert. Aus-

stattung der Kompetenzzentren ist sehr stark vom Kanton und seiner Finanzkraft abhängig).

In NRW könnte das folgendermaßen organisiert werden:

- Kompetenzzentrum für Lern- und Entwicklungsgestörte, umfasst i.d.R. alle 3 FSP'e (Lernen, Sprache, emot. und soz. Entwicklung)
- Kompetenzzentrum FSP Geistige Entwicklung (GE)
- Kompetenzzentrum FSP Körperliche und motorische Entwicklung (KME) (FSP' KME und GE ggf. zusammengeführt)
- Kompetenzzentrum FSP für Sinnesgeschädigte (FSP Sehen, FSP Hören und Kommunikation)
- (Kompetenzzentrum Schule für Kranke), nach dem Wortlaut des Schulgesetzes in NRW nicht möglich

Vorteile:

- Ein einziger Ansprechpartner erleichtert die Koordination der vorhandenen Dienste, schlanke Entscheidungsstränge, hohe Eigenverantwortlichkeit
- fachliche Ressourcen werden gebündelt (unterschiedliches Personal), mehrere FSP'e ermöglichen Nutzung vorhandener Kompetenzen
- effizienter Einsatz des vorhandenen Personals möglich
- GU und Förderschule stehen nicht in Konkurrenz, sondern sind gleichwertige Systeme sonderpädagogischer Förderung, Schule ohne Schüler ist möglich
- stabile Systeme (sowohl für die Kontinuität der inhaltlichen Arbeit als auch z.B. den Arbeitsplatz)
- Subsidiarität der sonderpädagogischen Förderung wird deutlich

Nachteile:

- Förderschulen, die vom Schulträger nicht zum Kompetenzzentrum ausgebaut wurden, stehen als erste bei zurückgehenden Schülerzahlen vor der Schließung
- Ressourcen für verbleibende Förderschulen werden möglicherweise eingefroren, im schlimmsten Fall gekürzt
- Kompetenzzentrum und Förderschulen stehen in Konkurrenz um die Ressourcen, möglicherweise auch in fachlicher Konkurrenz
- Fachliche Weiterentwicklung der ‚alten‘ Förderschulen wird möglicherweise blockiert, da sie nur noch im Kompetenzzentrum unterstützt und (finanziell) gefördert wird

4.3.3 Entwicklungmodell

Schulträger fordert alle Förderschulen auf, Schwerpunkte zu bilden - Schulen, die bestimmte Voraussetzungen erfüllt haben (Einrichtung von Beratungsdiensten, Präventionsangebote, Frühförderung, Modelle zum Übergang in den Beruf, Ganztagsangebote, spezialisierte Diagnostik, Migrantenförderung, usw.), werden nach 1 – 2 Jahren zu Kompetenzzentren ernannt.

Vorteile:

- Schulen können eigenverantwortlich über Schwerpunkte entscheiden (kein Top-Down-Modell)
- Entwicklungsgedanke steht im Vordergrund
- Schulentwicklungsplanung vollzieht sich in einem längeren Zeitraum, auch im Hinblick auf Arbeitsplatzinteressen
- Schulen können fachlich begründete regionale Schwerpunkte bilden

- Ressourcen stehen allen Förderschulen gleichermaßen zur Verfügung
- hohe Motivation für Kooperation mit anderen Schulen und GU

Nachteile:

- Schwerpunktbildung der Förderschulen wird möglicherweise von sachfremden Motiven bestimmt (Womit kann man am meisten glänzen? Was wird von der Politik am meisten gewünscht? Bloß keine Konkurrenz mit einer anderen Förderschule!)
- Hohes Konkurrenzdenken der Förderschulen untereinander
- Ressourcenverteilung kann leicht manipuliert werden, wenn bestimmte Standorte politisch gewollt sind
- Schulträger haben u.U. kein Interesse daran, dass die Förderschulen eigenverantwortlich über unterschiedliche Schwerpunkte entscheiden, sondern möchten Schwerpunkte aus Gründen der Schulentwicklungsplanung selbst festlegen

4.3.4 Kompetenzzentren an allgemeinen Schulen?

In letzter Zeit diskutieren einige Kolleginnen und Kollegen aus dem gewerkschaftlichen Umfeld, die ganz oder überwiegend im Gemeinsamen Unterricht arbeiten, die Möglichkeit von Kompetenzzentren an allgemeinen Schulen. Ein derartiges Modell lässt sich auf der Grundlage des vorliegenden Antrags nicht ohne weiteres realisieren. Es würde die Spaltung der Systeme vertiefen und stünde damit im Gegensatz zu der Absicht des Antrags, die Systeme wieder zusammenzuführen.

Die Diskussion dieses Vorschlags auf dem Bildungskongress der GEW in Bochum 2005 (Bochumer Kongress 2005 der GEW am 18.02.- 19.02.2005: Forum 1.4.1: Lernort sonderpädagogische Förderung - Förderzentrum in der allgemeinen Schule?) ergab eine überwiegende Ablehnung dieses Vorschlags aus fachlichen und organisatorischen Gründen.

Der Vorschlag ähnelt teilweise dem finnischen Modell (Integriertes Unterstützungssystem an der Schule, bis zu 17% der Schülerinnen und Schüler erhalten in Finnland zeitweise oder dauerhaft besondere pädagogische und sonderpädagogische Unterstützung (special educational needs). Daneben gibt es aber auch noch Sonderschulen. (vgl. HAUSOTTER 2003)

Dennoch hat der Vorschlag, Kompetenzzentren an allgemeinen Schulen einzurichten, etwas Bestechendes: Man könnte für Kinder und Jugendliche mit sog. Lern- und Entwicklungsstörungen solche Kompetenzzentren an einigen allgemeinen Schulen in einer Region einrichten. Für die übrigen Behinderungen (insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Sinnesschädigungen oder mit körperlichen und geistigen Behinderungen) würde man überregionale Kompetenzzentren schaffen. Ein solches Modell würde die fruchtlose Diskussion darüber, ob Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen einen allgemeinen pädagogischen oder speziellen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, beenden. Die allgemeinen Schulen würden gestärkt und könnten diese Kinder durch die Hilfen des Kompetenzzentrums integrativ in der eigenen Schule fördern.

Kompetenzzentren für alle Kinder mit Behinderungen gleich welcher Art an allen allgemeinen Schulen einzurichten, wäre ohne Zweifel eine optimale Lösung im Sinne einer Schule für alle Kinder, muss aber allein aus Kostengründen als Utopie betrachtet werden.

4.4 Derzeitige Möglichkeiten in NRW

Die Chancen zur Errichtung von Kompetenzzentren stehen in NRW durchaus positiv:

- Es gibt eine rechtliche Grundlage durch das Schulgesetz.
- Es liegen bereits Erfahrungen mit der Zusammenführung von Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte vor (Krs. Wesel: Zusammenführung der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache und dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, sowie dem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen der Engelbert-Humperdick-Schule in Wesel) sowie der 2002 beendete Schulversuch „Förderschule“ in NRW, in dem erprobt werden sollte, wie man Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache gemeinsam unterrichten kann.
- Förderschulen für Sinnesgeschädigte: Schulen für Hör- oder Sehgeschädigte arbeiten de facto bereits an vielen Orten im Sinne eines Kompetenzzentrums: Frühförderung, pädagogisch-audiologische Zentren, Frühförderzentren für Sehgeschädigte, Zusammenarbeit mit medizinischen Diensten
- Schulträger haben Interesse an Einrichtung von Kompetenzzentren, da sie sich durch die Vernetzung mit anderen kommunalen Diensten möglicherweise Synergieeffekte erhoffen.
- Nach vorsichtiger Einschätzung der Möglichkeiten ist davon auszugehen, dass die Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe als Träger der Schulen für Sinnesgeschädigte und für Körperbehinderte erste Kompetenzzentren einrichten werden. Entscheidend wird sein, ob das Schulministerium in NRW die gesetzlich geforderte Rechtsverordnung zeitnah erstellt und keine zusätzlichen Hürden aufbaut. Die Landschaftsverbände werden sich dabei vermutlich des o.g.

Pflichtmodells bedienen, was bei überregionalen Förderschulen durchaus zweckmäßig ist.

- Die Kreise und kreisfreien Städte werden sehr unterschiedlich auf das Angebot, Kompetenzzentren einzurichten, eingehen. Abgesehen von der fehlenden Rechtsverordnung wird es für diese Schulträger in erster Linie eine Frage der Kosten sein, ob sie entsprechende Beschlüsse fassen. In Großstädten wird das leichter zu realisieren sein, weil die Auflösung von Förderschul-Standorten eher kompensiert werden kann als in ländlichen Gebieten, wo dann für die meisten Kinder, die nicht im GU unterrichtet werden können, oft weite Wege zum Kompetenzzentrum oder zur nächsten Förderschule entstehen und damit auch erhebliche Kosten anfallen.

4.5 Kompetenzzentren: der letzte Versuch zur Aufrechterhaltung der Förderschulen?

Es gibt allerdings auch kritische Stimmen zu dem vorliegenden Antrag von CDU und FDP, die die Errichtung von Kompetenzzentren als den letzten Versuch zur Aufrechterhaltung der Förderschulen bezeichnen, anstatt sie aufzulösen. (Vgl. Neue deutsche Schule, Mitgliederzeitung der GEW NRW Essen, 5-2007, 14/15)

Ich halte dem entgegen, dass die Auflösung der Förderschulen gegenwärtig keine tragfähige Option weder gesellschaftspolitisch noch fachlich noch gewerkschaftlich ist. Solange in Deutschland ein gegliedertes Schulsystem existiert, würde die Auflösung der Förderschulen zu einem massiven Abbau erreichter Standards und damit zur Benachteiligung der allermeisten Kinder mit Behinderungen führen und möglicherweise auch die Träger zu einem spürbaren Sozialabbau verleiten, worunter Lehrer wie Schüler zu leiden hätten. Fachlich sichern die Kompetenzzentren den erreichten hohen

Standard sonderpädagogischer Förderung ab. Kompetenzzentren können sich zunehmend zu Schulen ohne Schüler entwickeln und dadurch mehr an Gemeinsamen Unterricht verwirklichen, als gegenwärtig erreicht wird, und gleichzeitig die Qualität des GU verbessern.

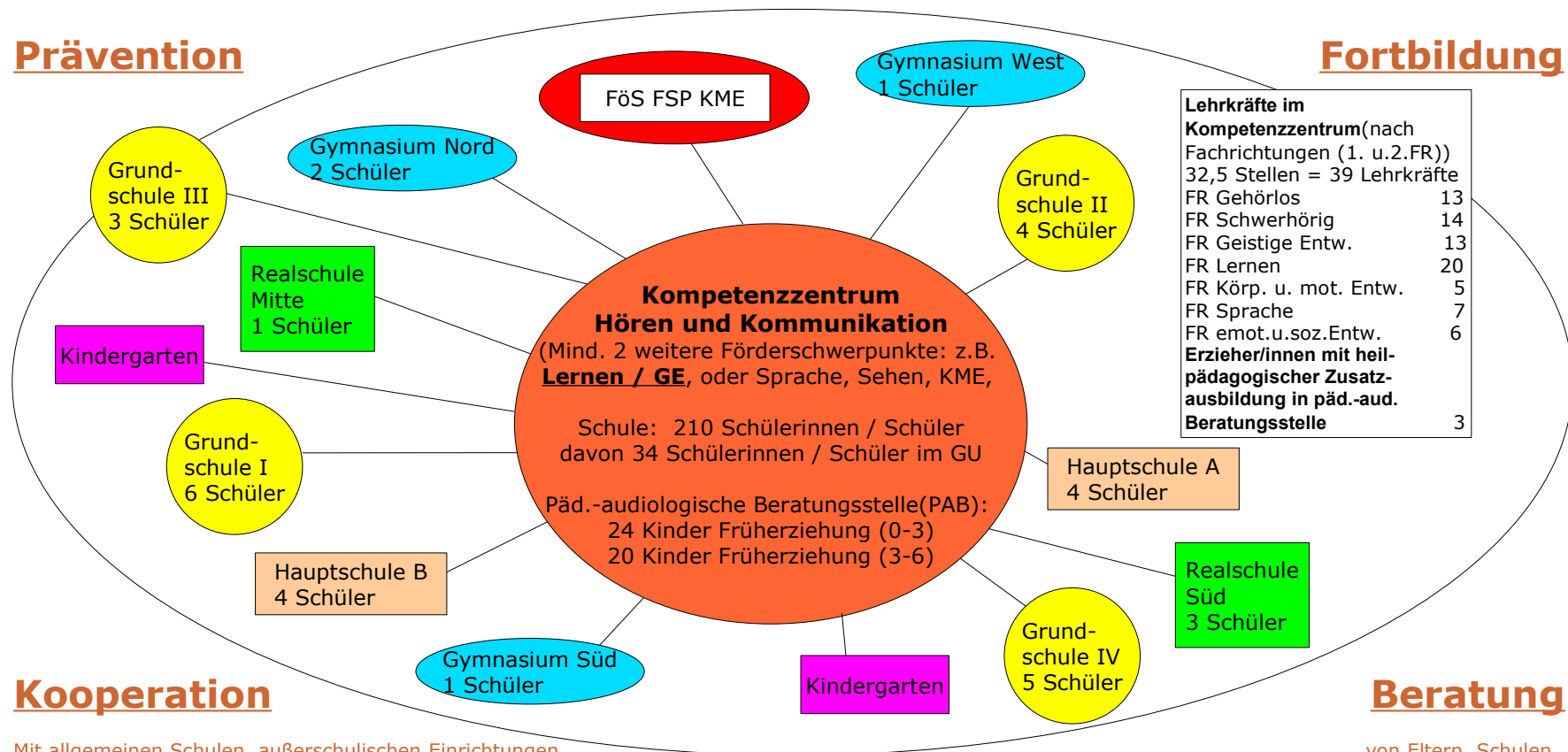
Anlagen

Anlage 1:

Beispiel 1: Kompetenzzentrum, entwickelt aus einer Förderschule mit dem FSP Hören und Kommunikation

Prävention

Fortbildung



Kooperation

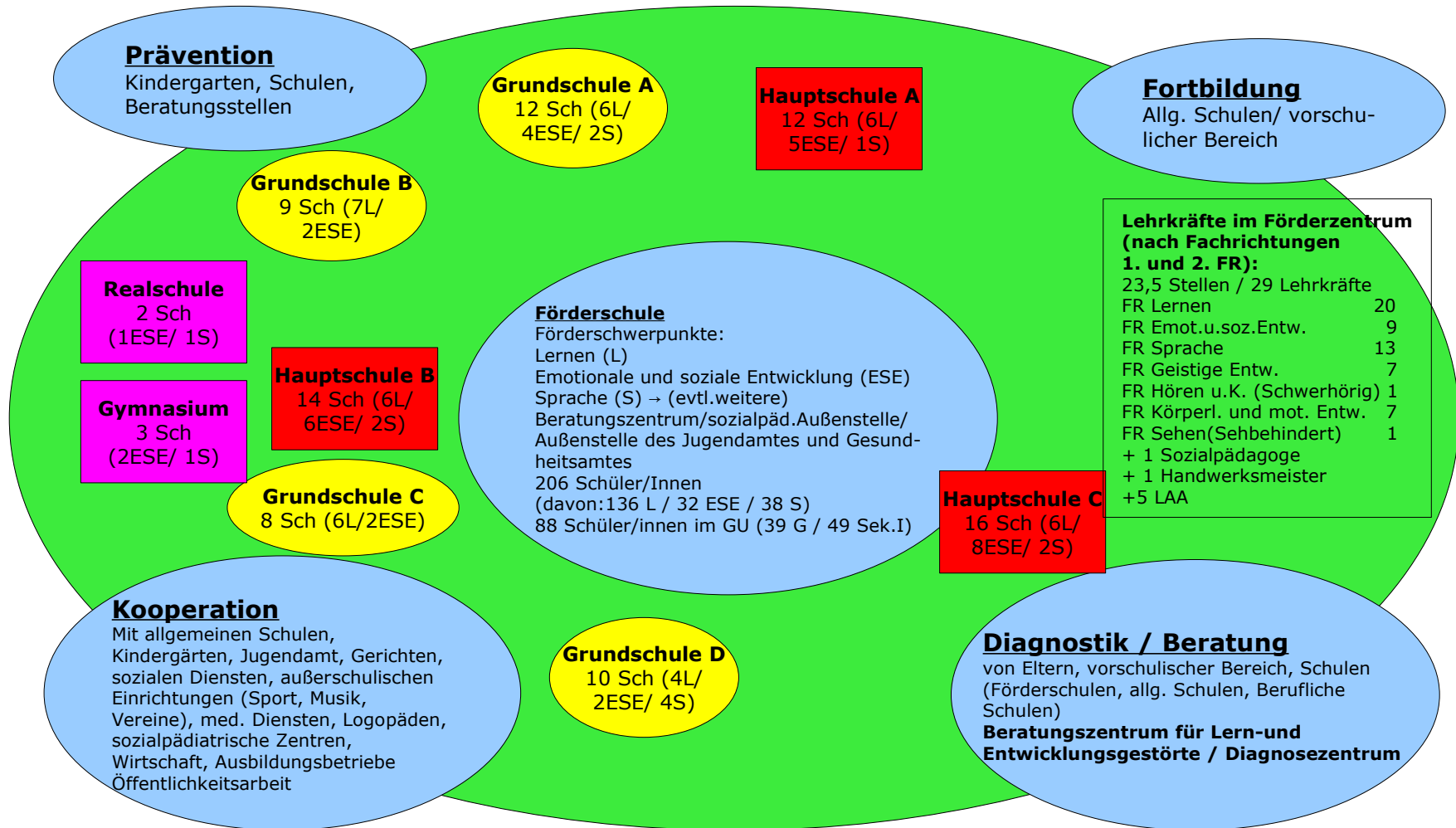
Mit allgemeinen Schulen, außerschulischen Einrichtungen, med. Diensten, Jugendamt, Schulpsychologen, Hörgeräteakustikern

Beratung

von Eltern, Schulen, Übergang Schule - Beruf

Anlage 2:

Beispiel 2: Kompetenzzentrum, entwickelt aus einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen



Anlage 3:

Erläuterung der beiden Anlagen

Kompetenzzentren bündeln unterschiedliche sonderpädagogische Befähigungen und vernetzen sie mit anderen Diensten. Sie können bei rückläufigen Schülerzahlen ein wohnortnahes Angebot sonderpädagogischer Förderung sicherstellen.

In Beispiel 1 wurde ein Kompetenzzentrum aus einer Förderschule FSP Hören und Kommunikation entwickelt. Aufgabenschwerpunkte liegen in der Frühförderung, dem GU und der Beratung allgemeiner Schulen und einer Förderschule FSP Körperliche und motorische Entwicklung (KME). In dem Beispiel 2 für ein FÖZ für Lern- und Entwicklungsgestörte sind vorrangig die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung zusammen gefasst. Die Zusammensetzung der Lehrkräfte mit den vorhandenen unterschiedlichen Lehrbefähigungen nach 1. und 2. Fachrichtung (im Rechteck dargestellt) ist realistisch. Die Lehrkräfte erteilen Unterricht im Kompetenzzentrum und im GU. Die vier Aufgabenbereiche Prävention, Fortbildung, Kooperation und Diagnostik/Beratung werden von allen Lehrkräften in unterschiedlichem Maße wahrgenommen, ebenso die sonderpädagogische Förderung im GU.

Kompetenzzentren werden je nach Förderschwerpunkten unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte bilden müssen, z.B. wird ein FÖZ für Sinnesgeschädigte verstärkt mit medizinischen Diensten zusammenarbeiten oder eine sehr intensive Frühförderung betreiben und umfangreichere Beratungsdienste anbieten. Ein Kom-

petenzzentrum, das einen hohen Anteil schwerstbehinderter SchülerInnen hat, wird vermutlich weniger GU anbieten und eine umfangreiche Förderdiagnostik betreiben.

Über den Förderort eines Kindes entscheidet das Kompetenzzentrum auf fachlicher Grundlage, auch über die Aufnahme in den GU. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte werden nicht an die allgemeine Schule versetzt (das bisherige System vernachlässigt die fachspezifische Förderung und ist unflexibel, SonderpädagogInnen haben als Allround-Einzelkämpfer keine Anbindung an die sonderpädagogische Entwicklung). K-Zentren sollten wie selbstständige Schulen arbeiten und ein Höchstmaß an fachlicher Unabhängigkeit besitzen.

Quellenangabe zu den Literaturhinweisen

- ANTRAG VON CDU UND FDP, LT-Drucksache 14/2577 „Sonderpädagogische Förderung – ein Gesamtkonzept, das trägt“ v.19.09.2006: [http://www.landtag.nrw.de/portal/ WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD14-2577.pdf](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD14-2577.pdf)
- BAIER, Herwig: [Von der Hilfsschule zum sonderpädagogischen Förderzentrum - Vortrag zum Sonderpädagogischen Tag des BLLV in Nürnberg.](#) Donauwörth 1994
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Luchterhand-Verlag, Neuwied 1995
- DRAVE, W. / RUMPLER, F. / WACHTEL, P.: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, Würzburg 2000
- HASEMANN, K. / MESCHENMOSER, H.: Sonderpädagogische Förderzentren, Entstehung, Praxis, Perspektiven. Baltmannsweiler 1997: Schneiderverlag Hohengehren, 227-242
- HAUSOTTER, Annette (2003): European Agency, Eurydice 2000, www.european-agency.org/site/info/publications/
- HUBER, Franz: Das Sonderpädagogische Förderzentrum, Donauwörth 1997
- IBS MÜNCHEN: Diagnostik im Sonderpädagogischen Förderzentrum, Donauwörth 1996 (2.Aufl.)
- KUNSTMANN-REEBS, Ellen: Kooperation mit Eltern im sonderpädagogischen Förderzentrum, Ffm/Berlin 1998
- MOHR, Hans: Integration verändert Schule, Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren, Feldhaus-Verlag 1999
- SCHMIDT H.-F. / WACHTEL P.: Sonderpädagogische Förderzentren, Würzburg 1996
- SCHOR, Bruno: Das Sonderpädagogische Förderzentrum, Donauwörth 2001
- STOELLGER, Norbert: Von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Förderzentrum, ZfH 43 (1992), 445-458

Über den Autor:

geb.1941, Ministerialrat a.D., 1966 – 1970 Grund- und Hauptschullehrer, 1973 – 1978 Sonderschullehrer, 1978 – 1987 Leiter eines Studienseminars für Sonderpädagogik (2.Phase der Lehrerbildung), 1987 – 1990 Dezernent Bezirksregierung Köln für Sonderschulen, ab 1990 Leiter des Referates Sonderpädagogik im Kultusministerium/Schulministerium in NRW, seit 1.8.2006 im Ruhestand, zahlreiche Veröffentlichungen zu pädagogischen und bildungspolitischen Themen, seit 1987 als Supervisor DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision), Lehrsupervisor, als Systemischer und Lehrender Supervisor SG (Systemische Gesellschaft), in Coaching und Projektmanagement in unterschiedlichen Feldern tätig.

Kontakt:

Ruppert Heidenreich
Heckstr. 25
52080 Aachen
Tel.:0241.554095
E-Mail: ruppert@heidenreich-supervision.de.

Zu zitieren als:

HEIDENREICH, Ruppert: Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen. In: Heilpädagogik online 03/07, 5-38
http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf,
Stand: 30.06.2007

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Wolfgang Lamers, Karin Terfloth, Ines Prokop

SITAS - Sinn-volle produktive Tätigkeit für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Partizipation am sozialen und kulturellen Leben

Die Einführung der Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Jahr 1978 zog ein neues Aufgabenfeld für Einrichtungen, die der Schule nachfolgen, wie Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) sowie für Förder- und Betreuungsbereiche (FuB) in verschiedenen Institutionen nach sich. Daten der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen aus dem Jahr 2004 lassen vermuten, dass zurzeit 15.000 – 16.000 Personen mit schwerer und mehrfacher Behinderung die FuB einer Werkstatt besuchen². Darüber hinaus gibt es eine bislang unbekannte Zahl an Institutionen, die diesem Personenkreis nachschulische Beschäftigungsmöglichkeiten bietet.

Da im Gegensatz zum Arbeitsbereich der WfbM für die FuB bisher kein bundesweit einheitlicher gesetzlicher Rahmen für deren Auftrag, Organisationsformen, Strukturen, Inhalte sowie Qualitätsstandards existiert, entstand für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein uneinheitliches Angebot. Bisher liegen weder empirische Erkenntnisse über die konzeptionelle Situation und der Weiterentwicklung der genannten Institutionen, noch über die Arbeits-, Betreuung- und Fördersituation des genannten Personenkreises vor.

Forschungsziel

Das Forschungsprojekt „**SITAS** - Sinn-volle produktive Tätigkeit für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Partizipation am sozialen und kulturellen Leben“ greift dieses Forschungsdesiderat auf. Im Rahmen einer bundesweiten Erhebung im Zeitraum von 2007 - 2010 wird eine explorative Studie zur Bestandsaufnahme der Quantität und der Qualität von Angeboten für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im nachschulischen Arbeits- und Betreuungsbereich angestrebt. **SITAS** ist ein Forschungsprojekt, das aus Mitteln der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gefördert und dort von VertreterInnen der Fachrichtung Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik durchgeführt wird.

Die Fragen, denen wir nachgehen wollen, orientieren sich am konkreten ‚Beschäftigungsalltag‘ von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Es wird erhoben,

- welche Angebote es für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den verschiedenen Institutionen gibt,
- ob diese Angebote ihrem Bedarf und ihren Möglichkeiten entsprechen,

² (vgl. BAG WfbM, URL: <http://www.bagwfbm.de/page/25>, (28.04.07))

- ob eine altersadäquate Passung der Angebote gegeben ist, die Menschen in den FuB ‚Arbeit‘ oder ‚Beschäftigung‘ benötigen,
- welche Qualifikationen des Personals erforderlich sind?

Forschungsvorgehen

Methodisch wollen wir die vorangegangenen Fragen in drei Schritten beantworten:

1. **Analyse der Konzeptionen (ab Mai 2007):** Bundesweit werden die FuB eingeladen, ihre verschriftlichten Konzeptionen für die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Menschen zur Analyse zur Verfügung zu stellen. Diese Konzeptionen und Praxismodelle werden daraufhin untersucht, welche Aussagen sie zu Zielvorstellungen der Betreuung, Förderung und Beschäftigung und Arbeit, Explikationen des angesprochenen Personenkreises sowie Angaben zu den konkreten Angeboten beinhalten.
2. **Analyse der Strukturen (Anfang 2008):** Eine internetbasierte und ggf. schriftliche Befragung dient der Erfassung und Auswertung der strukturellen Daten in den FuB. Dieser Teil der Erhebung gestattet einen repräsentativen Einblick in die Betreuungssituation z.B. durch die Fragestellungen: Wie gestaltet sich die Personalstruktur? Welche pädagogischen Konzepte werden zugrunde gelegt? Unter welchen Rahmenbedingungen werden die Menschen betreut? Wie ist die Gruppe zusammengesetzt? Im Rahmen dieses Erhebungsschrittes werden Fragebogen an die Gesamtleitung des Förderbereiches der Institution und die jeweils in diesen Bereichen beschäftigten MitarbeiterInnen gerichtet.
3. **Analyse des konkreten Betreuungs- und Beschäftigungsalltags in ausgewählten Institutionen (Oktober 2008):** Die Erhebung der Prozessqualität findet im Rahmen von Einzelfallstudien, genauer gesagt durch Tagebuchaufzeichnungen, in ausgewählten FuB statt. Über zwei Wochen hinweg sollen MitarbeiterInnen der FuB-Gruppen ein ‚Tagebuch‘ führen, in dem möglichst detailliert die Ereignisse und Aktivitäten, die ein von ihnen betreuter Mensch mit schwerer und mehrfacher Behinderung in einem bestimmten Zeitraum erfahren konnte, festgehalten und reflektiert werden.

Aufruf zur Mitarbeit

Das Gelingen des Projektes ist auf die Mitarbeit der WfbM, der FUB und anderer Einrichtungen angewiesen, die erwachsene Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung betreuen. Es ist zentrales Forschungsanliegen, in enger Kooperation mit den genannten Einrichtungen zusammenzuarbeiten, damit ein praktischer Nutzen für alle Beteiligten entstehen kann. Die Ergebnisse sollen zugleich

eine Grundlage für die Entwicklung von Standards in diesem Bereich ermöglichen. Die Einrichtungen werden in Kürze angeschrieben und wir hoffen auf rege Beteiligung.

Wenn Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in anderen Institutionen außerhalb der Werkstatt beschäftigt werden (z.B. Tagesstätten, Förder- und Betreuungsstätten, FBS, Förder- und Betreuungsbereiche, Förder- und Betreuungsgruppe, Schwerstbehindertengruppe, Tagespflegestätte, Tagesstätten, Tagesförderstätte - es werden hier unterschiedliche Bezeichnungen verwendet), ist es nur über eine sehr aufwendige Suche möglich, an entsprechende Anschriften und Kontaktpersonen zu kommen. Wenn Ihnen Institutionen bekannt sind, in denen Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung 'Arbeits- und Beschäftigungsangebote' erhalten, dann wären wir für entsprechende Hinweise sehr dankbar:

Projektleitung:

Prof. Dr. Wolfgang Lamers, Dipl. Heilpäd. Karin Terfloth

Projektmitarbeiterin:

Dipl. Psych. Ines Prokop

Kontakt:

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Forschungsprojekt **SITAS**

Frau Ines Prokop

Keplerstr. 87

69120 Heidelberg

Tel.: 0 62 21 – 477 181

E-Mail: sitas@ph-heidelberg.de

Norbert Pauser

Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung?

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage der Relevanz von DiM (Diversity Management) für das breite Feld der (psychologisch-pädagogischen) Beratung. Dabei soll der Frage nachgegangen werden inwieweit, ausgehend vom Konzept des DiM, die Einbeziehung von Vielfalt in die Beratungsarbeit einerseits eine Frage des Menschenbildes bzw. der professionellen Haltung und andererseits ökonomische Notwendigkeit ist. Was kann Diversity-Kompetenz zu einer „gelungenen“ Beratung beitragen? Verlangen zunehmend komplexe Umwelten (vgl. MUTZECK 2005, 12) ein immer differenzierteres Wissen um die individuellen und kollektiven Bedürfnisse der zu Beratenden? Ich stelle in meiner Arbeit die These auf, dass Diversity als Querschnittmaterie in Beratungseinrichtungen zukünftig verstärkt einfließen muss. Proaktive Wertschätzung und Nutzung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt in Personen, Gruppen und Organisationen wird in den nächsten Jahren eine große Herausforderung für beratende Einrichtungen, insbesondere für Beratungseinrichtungen der pädagogisch-psychologischen Praxis.

Schlüsselwörter: psychologisch-pädagogische Beratung, Vielfalt, Diversity Management

This article focuses on the relevance of DiM (Diversity Management) in the wide field of (pedagogical-psychological) counselling. Here the main question to be examined is the extent to which, taking the concept of DiM as a starting point, the integration of multiplicity in the field of counselling is, on the one hand, a matter of attitude or professional behaviour and, on the other, also an economic necessity. How does competence in diversity contribute to "successful" counselling? Do complex environments nowadays demand (cf. MUTZECK 2005, 12) differentiated skills about the collective and individual needs of various clients? In this article I develop the thesis that diversity as a cross sectional view in organisations should become more influential in the future. The pro-active appreciation and systematic use of both differences and diversity in individuals, groups and

organisations will become a much greater challenge for organisations in the field of counselling, especially those involved in pedagogical-psychological counselling.

Keywords: pedagogical-psychological counselling, diversity, Diversity Management

1. Beratung

1.1 Beratung allgemein

Es gibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine einheitliche Definition von Beratung. (Vgl. MUTZECK 2005, 34) Beratung bietet ein breites Feld, welches in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Von der IT-Beratung, Wirtschaftsberatung (Personalberatung etc.) zur Rechtsberatung bis in das breite Feld der Sozialberatung (Familien-, Drogen-, Berufsberatung etc.) wurden und werden laufend neue Beratungsangebote erschlossen.

„Beratungsangebote entstehen um bestimmte gesellschaftlich relevante bzw. problematisch gewordene Themenbereiche herum und sie stellen sich in ihren Theoriedebatten und Praxisangeboten auf die jeweils veränderten kulturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen ein: Verändern sich gesellschaftliche Problemlagen, theoretische Orientierungen und methodische Herangehensweisen in den Fachdisziplinen, so kommt es typischerweise auch zu einer entsprechenden Anpassung des Beratungsangebotes. (SCHNOOR 2006, 16)

Bedeutet das, dass eine zunehmend pluralistische, individualisierte Gesellschaft immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Beratungseinrichtungen rückt? Die Frage von Mehrfachidentitäten bzw. Intersektionalität macht nicht vor den Toren der Beratungs-

einrichtungen Halt und so wird es einerseits zu weiteren Spezialisierungen kommen. Andererseits wird Unterschiedlichkeit bzw. Vielfalt als gesamtgesellschaftliches Merkmal zur Querschnittmaterie. Inwieweit können Beratungseinrichtungen diesem Umstand bis dato Rechnung tragen? Beispielsweise rücken Jugendliche mit Behinderung an der Schnittstelle Schule – Beruf in den vergangenen Jahren ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In der Studie „Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen“ des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz aus dem Jahre 2004³ werden Jugendliche mit Behinderung als relevante Zielgruppe für unterschiedliche Beratungsangebote erfasst und beschrieben. Behinderung wird in der Studie als Querschnittmaterie erkannt. Fragen von Gender, ethnischer Zugehörigkeit, sexueller Orientierung etc., die in dieser – trotz in ihrer Jugend geeinten - wahrscheinlich sehr heterogenen Zielgruppe wohl auch gestellt werden, bleiben dabei weitgehend unbeantwortet. Das bedeutet, es wird eine bedeutsame Aufgabe zukünftig die (vor)angenommene Homogenität von spezifischen Gruppen einer Überprüfung hinsichtlich zusätzlicher (mittlerweile klar ausdifferenzierter) Kriterien zu unterziehen.

Die Tätigkeitsfelder in der Beratung sind weit gesteckt. (Vgl. MUTZECK 2005, 27) Er nimmt folgende Unterscheidung vor:

- Einzelberatung
- Teambberatung
- Gruppenberatung
- Institutionsberatung
- Systemberatung
- Supervision als Spezialform von Beratung

³ <http://bidok.uibk.ac.at/library/bsmg-jugendliche.html>

Das führt zu einer Fülle von Fragen zum Management der Komplexität in den unterschiedlichen Settings (oder auch Ausprägungsformen) von Beratung. Inwieweit Diversität in Beratungen von Personen, Gruppen und Teams einfließt obliegt natürlich nicht nur der Fokussierung der BeraterInnen bzw. der Organisation. Mitunter wird die Notwendigkeit zur Betrachtung von Komplexität von den zu Beratenden (bzw. von den die BeraterInnen Beratenden) eingefordert. Häufig sind Schwierigkeiten und fehlende Lösungsansätze in Beratungssituationen erst verursacht durch eine zunehmende Komplexität bzw. durch die fehlenden Konzepte zur Regulierung von Komplexität. Entsprechende Curricula für Diversitätskompetenz im breiten Feld der Beratung stehen derzeit aus.

Die Beratungen zugrunde liegenden theoretischen Ansätze stammen zumeist aus der Psychotherapie wie bspw.:

- psychoanalytischer Ansatz
- individualpsychologischer Ansatz
- systemischer Ansatz
- gestalttherapeutischer Ansatz
- etc.

„Beratungskompetenz erwirbt der Berater in der Regel im Rahmen einer spezifischen Weiterbildung, wobei es – im Unterschied zur psychotherapeutischen Weiterbildung – keine verbindlichen Standards gibt. Ein Praxisproblem ergibt sich daraus, dass Fortbildungen oft an (psychotherapeutischen) Schulen ausgerichtet sind.“ (SCHNOOR 2006, 20)

Es folgt: Diese Richtungen implizieren zwar bestimmte Menschenbilder, jedoch sind sie grundsätzlich nicht darauf ausgerichtet die zunehmende Diversifizierung der Gesellschaft in ihre Konzepte ein-

fließen zu lassen. Darüber hinaus eignen sich manche mehr und manche weniger für eine Anbindung an DiM. Systemisch-konstruktivistische Ansätze sind zum gegebenen Zeitpunkt sicherlich als „State of the Art“ im systematischen Umgang mit Vielfalt zu betrachten. Ausgehend von der Annahme, dass Organisationen Systeme sind, die in wechselseitiger Beziehung zu den Umwelten (Wirtschaft, Wissenschaft, Politik etc.) stehen, ist nicht von der Hand zu weisen, dass Kategorien wie Gender, Herkunft, Ausbildung, Erfahrung, Einstellung etc. immer auch Gegenstand einer systemisch-ganzheitlichen Betrachtungsweise sein müssen.

1.2 Pädagogisch-psychologische Beratung

„In einer psychosozialen Beratung wird Menschen geholfen, die in ihrem psychischen und sozialen Wohlbefinden eingeschränkt sind und denen es allein nicht gelungen ist, ihr Problem mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zufrieden stellend zu lösen. Der Form nach ist Beratung also eine zwischenmenschliche Hilfe, die auf einem helfenden Beziehungsangebot beruht und sich als ein sozialer Interaktions- bzw. Kommunikationsprozess zwischen zwei (Individualberatung) oder mehreren (Gruppenberatung) Interaktionspartnern vollzieht.“ (SCHNOOR 2006, 14)

In der pädagogisch-psychologischen bzw. sozialen Beratung, die neuerdings vermehrt als eine Ergänzung zu diversen Therapieangeboten in Anspruch genommen wird, gewinnen die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen offensichtlich eine neue, zusätzliche Bedeutung, weil viele Individuen nicht (mehr) die geforderten Anpassungs- bzw. Veränderungsleistungen erbringen können. Nicht zuletzt ist der überschaubare Zeitrahmen einer Beratung zwar ein Vorteil im Vergleich zu Therapie, dennoch steht der/die BeraterIn

gleichzeitig oft unter großem Ergebnisdruck, weil z.T. auch Quoten erfüllt werden müssen.

„Orientierung, Planung, Auswahl, Entscheidung und Handlung können in unserer schnelllebigen Zeit nicht allein durch die in Bildungsprozessen erlernte Wissens- und Handlungskompetenzen gemeistert werden, sondern bedürfen oft rasch zugänglicher Ergänzungen und Unterstützung durch Beratung.“ (MUTZECK 2005, 12)

Stehen somit nicht nur die zu Beratenden unter einem gewissen Druck (der sie ja zumeist erst eine Beratungseinrichtung aufsuchen lässt), sondern auch die BeraterInnen? Augenscheinlich wird, dass sich erfolgreiche Beratungsaufgaben wahrscheinlich nicht ohne ein entsprechendes (Vor)Verständnis für gesamtgesellschaftliche Kontexte erledigen lassen. Ausdifferenzierte Angebote verlangen nach intakten Netzwerken um effektive Hilfestellung ermöglichen zu können.

Für BeraterInnen bedeutet das u.A. das Bekenntnis zu permanenten Lernen, der Fähigkeit zu Empathie und einer Multidisziplinarität bzw. ausreichender Methodenvielfalt. Beratungseinrichtungen im pädagogisch-sozialen Bereich stehen genauso im Spannungsfeld von Wirtschaftlichkeit und sozialer Verantwortung wie NPOs/NGOs generell. Wird es künftig möglich sein, Problematiken der Mehrfachidentität, Doppel- oder Dreifachdiskriminierungen, respektive die Frage der Intersektionalität in Beratungszusammenhängen zu vermeiden? Wahrscheinlich bedarf es sowohl in der Spezialisierung wie auch in Angeboten die „Allen“ offen stehen eines neuen Bewusstseins für die – schon längst – vorhandene Pluralität der Gesellschaft.

„Crossing-cultures, Kreuzungen von bisher eher getrennten Kulturen und Kategorien sind eine Variante zur Erweiterung von Verstehens- und Erfahrungsräumen. Bereiche von Bildung und Business, Profit und Nonprofit-Bereichen z.B. scheinen näher aneinander zu rücken. So beobachten wir einerseits die zunehmende Ökonomisierung sozialer Bereiche, andererseits steigen die Erwartungen und Anforderungen in Bezug auf die Fähigkeit zum managen interpersoneller, sozialer und organisationaler Prozesse. Bildungskonzepte, Personalentwicklungsstrategien und Managementkonzepte verwischen zunehmend ineinander.“ (KOALL, BRUCHHAGEN, HÖHER 2002, 50)

Nicht länger ausreichend scheint eine, traditionell oft rein normative, Herangehensweise, die losgelöst von ökonomischen Zwängen, Teilbereiche aufgreift, ohne die entsprechende Rückbindung an die komplexen Strukturen der (Arbeits)Gesellschaft vorzunehmen. Erbringt Beratung also auch immer wieder eine Übersetzungsleistung für die relevanten (Teil)Bereiche der Lebenswirklichkeiten von Menschen, die auf der Suche nach (Teil)Lösungen sind?

Susanne MAURER spricht in diesem Zusammenhang von „Beratung als einem Raum, in dem Erfahrungen – über ganz bestimmte, fachlich-professionelle unterstützte Re-Konstruktionen“ (SCHNOOR 2006, 23) in neuer Weise artikulierbar werden. Ist die Fähigkeit zur Akzeptanz von „So-Sein“ der - in bestimmter Hinsicht gleichen, und vielerlei Weise sehr unterschiedlichen - Individuen in Beratungsettings also eine wesentliche Voraussetzung für eine gelungene Arbeit? Ermöglicht Diversity-Kompetenz diese Re-Konstruktionen? Obliegt das Entdecken der Fülle von interpersonellen Ressourcen weiterhin den zu Beratenden, weil nicht alle Ressourcen, Fähigkeiten und Talente in diesen Übersetzungsprozess einfließen

können/dürfen? Ist Diversity ein Ansatz der relevante Fragen neu (bzw.re)übersetzt und damit beantwortbar macht?

2. Diversity

2.1 Was ist Diversity?

„Im Kern beschreibt Diversity das Phänomen „Vielfalt“, das durch die zahlreichen Unterschiede entsteht, die alle Menschen zu einmaligen Individuen machen. Im zwischenmenschlichen Bereich erscheint ein zweites Paradigma von Bedeutung: Diversity als Geisteshaltung beschreibt das Bewusstsein für vielfältige Unterschiede und ihren Einfluß auf das tägliche Miteinander – insbesondere am Arbeitsplatz. Hier werden auch Werte und Einstellungen gegenüber Differenz und der Umgang mit „anderen“ relevant.“ (STUBER 2004, 15)

Vielfalt ist dennoch kein Wert oder Ziel per se, sondern der Versuch einer Beschreibung von Wirklichkeit(en). Erst die systematische Einbeziehung von Vielfalt in die Aufgaben und Ziele von Unternehmen im weitesten Sinn (also auch Beratungsaufgaben) ermöglicht eine differenzierte Sicht auf die Herausforderungen und Chancen die mit dieser (vorerst) Haltung verbunden sind.

„Die aktuelle Diskussion um den Gegenstandsbereich Diversity bewegt sich zwischen den Polen der Gleichstellungspolitik einerseits und einer proaktiven Wettbewerbsorientierung andererseits.“ (BECKER, SEIDEL 2006, 7)

Organisationen haben mittlerweile zaghaft erkannt, dass die Wertschätzung vor dem „So-Sein“ eine Qualität für die Zielerreichung und Zusammenarbeit darstellen kann. Sowohl in der Interaktion

mit zu Beratenden wie auch in der KollegInnenschaft bringt diese Wertschätzung Vorteile, insofern als dadurch brach liegende Ressourcen zum Vorschein kommen können. Nicht zuletzt die Gleichstellungspolitik der EU hat dazu beigetragen, dass ein verändertes Bewusstsein für eine diversifizierte KundInnenstruktur geschaffen wurde. Zwangsläufig sind dadurch zahlreiche Adaptionen notwendig geworden.

Das ledigliche Erkennen bzw. Wertschätzen von Vielfalt ist aber noch kein Management derselben, dazu ist es erforderlich in einem so genannten „Top-Down“ Prozess, also durch die Leitungsebene legitimiert, die Einführung und Umsetzung von DiM zu beginnen.

2.2 Gründe für Diversity

Die Gründe für Diversity sind vielfältig, im Folgenden werden einige prägnante Faktoren bzw. Treiber für Diversity genannt. (Vgl. STUBER, 40) STUBER bezeichnet Diversity als Antwort auf veränderte Rahmenbedingungen und unterscheidet die Anforderungen, die dadurch entstehen, in Anforderungen durch rechtlichen Wandel (also die Gleichstellungspolitik), den demographischen Wandel (welcher nicht von Unternehmen beeinflusst werden kann), insbesondere die vielfältigen Veränderungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, ethnisch-kulturelle Prägung, sexuelle Orientierung, Behinderung und religiöse Glaubensprägung. Er beschreibt mit dem Wertewandel den bereits angesprochenen Umstand, dass sich Organisationen allmählich an die veränderte(n) Umwelt(en) anpassen müssen, und nicht notwendigerweise das Individuum an die jeweilige Organisation.

Im Fall der beratenden Institution bedeutet dies, dass Personen mit spezifischen Fragestellungen oder Problemen diese Institution (nur

teilweise freiwillig) aufsuchen, die betroffenen Organisationen aber mit den vielfältigen Anforderungen und spezifischen Fragestellungen der Individuen rasch und kompetent umgehen müssen. Mag sein, dass eine Beratungsorganisation im Hinblick auf ihre Kernklientel eine große Offenheit und einen betont ressourcenorientierten Ansatz vertritt, doch wie ist die Angemessenheit und Reaktionsgeschwindigkeit in Anbetracht von Zielgruppen, die nur in einem Teilausschnitt zu den Kernkompetenzen der jeweiligen Institution zählen? Als Beispiele wären zu nennen: Gehörlose Frauen mit Suchtproblematik, oder verschuldete MigrantInnen mit niederschwelliger Ausbildung oder Eltern (mit unterschiedlicher Glaubensausrichtung) von Jugendlichen, die aufgrund der sexuellen Orientierung ihres Kindes eine Fachstelle für Kinder- und Jugendberatung aufsuchen. Die Liste der Beispiele ließe sich noch endlos fortsetzen, gemeint ist aber im Kern, dass Diversität in der Beratung schon längst zur Querschnittmaterie geworden ist. Die Frage wie professionell Beratungseinrichtungen mit dieser – durchaus neuen – Komplexität umgehen können ist eine zu stellende. Die Ausprägungsformen von Diversity lassen jedenfalls zwei Hauptströme erkennen.

„Die zunehmende Orientierung an „Diversity“ führt so in Gesellschaft und Organisationen dazu, nicht nur den „Individualismus“ moderner Gesellschaften weiter voranzutreiben, sondern auch die ebenfalls seit der europäischen Aufklärung geltende Idee der „sozialen Gerechtigkeit“ immer weiter im Sinne einer fairen Chancengleichheit zu realisieren. Dies ist freilich nur die eine Seite der Entwicklung, die andere ist – sofern es sich um Profit-Organisationen handelt – die Einbeziehung immer weiterer „humaner Produktionsfaktoren“ und der gesellschaftlichen Lebenswelt unter die „Logik des Kapitals“.“ (ARETZ, HANSEN 2002, 29)

Der Zeitpunkt für die Entwicklung von Strategien, welche sich an der Idee dieser sozialen Gerechtigkeit und der (unvermeidlichen, aber kritisch zu betrachtenden) Unterwerfung an ökonomische Prinzipien orientieren scheint kein ungünstiger zu sein. Diversity und die damit verbundenen Veränderungen des Menschenbildes wird zu einer Priorität für Organisationen, die anschlussfähig bleiben wollen/müssen. Wie aber wird Diversität zu einem Mehrwert in Sinne der systematischen Einbeziehung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt?

3. Diversity Management

„Diversity is not about the „other – Diversity is about you“. (JUDY 2003). Diese Aussage kann als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Differenz(en) und Gleichheit(en) im Sinne von Diversität auf der personalen Ebene, der Gruppenebene und organisationalen Ebene betrachtet werden, egal ob man der normativ politischen Argumentationsweise von Diversität oder der funktional ökonomischen Betrachtungsweise von Managing Gender and Diversity bzw. Gender- und Diversitätsmanagement folgt. Denn der normativen und funktionalen Argumentationslinie ist gemeinsam, dass sich Personen, Gruppen, Organisationen in Relation zu anderen Personen, Gruppen, Organisationen setzen und dabei die „eigene“ Diversität und nicht die der „anderen“ im Blickwinkel haben (sollen). Im Grunde geht es darum, Unterschiede, wenn sie es noch nicht sind, sichtbar und besprechbar zu machen. Dadurch werden der Diversitätsradius und somit Aktionsradius verbreitert und somit auf der personalen Ebene sowie auf der Gruppenebene Unterschiede besser ausgehalten und auf organisationaler Ebene diese Heterogenität produktiv genützt.“ (BENDL, HANAPPI-EGGER, HOFMANN 2004, 56)

Was meint Regine BENDL, wenn sie erläutert, es sei „egal“ welcher Argumentationsweise man folgt? Am Beispiel von bspw. Menschen mit Behinderung kann festgehalten werden: Eine normative Herangehensweise an die faktische Benachteiligung würde bedeuten, dass die (legitime) Forderung lauten könnte: „Menschen mit Behinderung müssen die gleichen Chancen bekommen.“ Die Funktionalisierung von Unterschiedlichkeit, bzw. Behinderung müsste dann also lauten: „Welche Ressourcen, Talente und Fähigkeiten stecken im So-Sein“? Es wäre, bei aller Logik die diese Unterscheidung macht, dennoch zu kurz gegriffen es dabei zu belassen. Vielmehr verweist DiM darauf, dass Menschen mit Behinderung nicht nur „behindert“ sondern immer auch „Frau“ oder „Mann“, „jung“ oder „alt“, „Österreicherin“ oder „Migrant“ etc. sind Und genau an diesem Punkt hat das eine immense Bedeutung für die Theorie und Praxis der psychologisch-pädagogischen Beratung. Die Relevanz von Unterschiedlichkeit in ihren Mehrfachausprägungen (das Individuum im gesamten „So-Sein“ also) gewinnt an Bedeutung, ohne dass ihr zum gegebenen Zeitpunkt in ausreichender Form Rechnung getragen wird.

Anhand der in der Grafik dargestellten vier Dimensionen wird ersichtlich, dass verschiedene Parameter in diesen Dimensionen Person(en) und Organisation(en) wechselweise beeinflussen (können). Die Folie erhebt dabei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr bestimmt die Organisation im ersten Schritt die zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorhandene Relevanz verschiedener Kriterien.



(übernommen und adaptiert aus: „Diverse Teams at Work“, GARDENSWARTZ & ROWE, IRWIN 1995, mit freundlicher Genehmigung der Autorinnen)

Diversity kann also als „Folie“ betrachtet werden, die über Projekte, Teams und Organisationen, genauso wie über das Individuum als solches „gelegt“ werden kann, um eine entsprechende Rückbindung in Problemlagen und Fragestellungen erzielen zu können.

3.1 Ziele von DiM

„In einer Umfrage von mi.st Consulting wurden Diversity ManagerInnen internationaler Unternehmen zu den Zielsetzungen von Diversity befragt. Eine Analyse der Antworten ließ die folgenden Schwerpunkte erkennen:

- eine vielfältige Belegschaft
- ein Arbeitsumfeld, das verschiedene Wertvorstellungen, Ansichten, Fähigkeiten produktiv nutzt und als Erfolgsfaktor ansieht
- optimierte Kundenorientierung
- Steigerung des Unternehmenserfolges“ (STUBER 2004, 71)

Ist eines der genannten Ziele ohne Bedeutung für Beratungseinrichtungen im psycho-sozialen Bereich? Vermutlich haben die Ziele der internationalen Unternehmen mehr mit den Zielen von Beratungseinrichtungen gemein als sich am ersten Blick erkennen lässt. Es scheint als wäre es schon längst, besonders in den städtischen Ballungszentren, für einen erfolgreichen Wettbewerb unabdingbar die Zielgruppen nicht nur gut zu kennen sondern im günstigsten Fall eine entsprechende Repräsentanz in multidisziplinären Teams zu schaffen (im Sinne eines Empowerment Ansatzes wahrscheinlich unabdingbare Voraussetzung für eine adäquate und glaubwürdige Arbeit). Eine gesteigerte KundInnenorientierung und die „Problematik“ einer diversifizierten KundInnenstruktur rücken zunehmend ins Bewusstsein von, zueinander in Konkurrenz stehenden, Einrichtung. Es stehen zum gegenwärtigen Zeitpunkt verschiedene Ansätze des DiM zur Verfügung. (Vgl. ARETZ, HANSEN 2002, 33ff)

3.2 Antidiskriminierungsansatz

Bevor erläutert wird inwiefern Antidiskriminierung bzw. die aktuelle Gleichstellungspolitik eine mögliche Form von DiM darstellt, erfolgt eine kurze Erläuterung der allgegenwärtig scheinenden „Diversitätsblindheit“ – also dem mangelnden Bewusstsein für die Notwendigkeit der Einbeziehung von Vielfalt generell. In dieser, durchaus gängigen Form des Umganges mit Vielfalt wird diese ignoriert bzw. als nicht wesentlich abgeurteilt. Sie kann also auch, wenngleich als

eine unbewusste Form, des Management von Diversität bezeichnet werden. Sofern keine Spezialisierung in der Organisation besteht, ist diese Form auch in Beratungseinrichtungen anzutreffen, es sei denn, dass einzelne Mitglieder der Organisation aus persönlichem Interesse oder Engagement bzw. sogar manchmal Betroffenheit, einzelne Dimensionen sehr wohl einbringen bzw. einfordern. In Spezialeinrichtungen rücken zwar einzelne Dimensionen von Diversität ins Zentrum der Aufmerksamkeit, aber die Einbettung im Sinne des Konzepts von DiM vollzieht sich auch hier zumeist nur teilweise. „Gleich und gleich gesellt sich gern“ ist hier die Maxime für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Gleichheit ist zwar in vielerlei Hinsicht eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit, dennoch kennzeichnet eine hohe Homogenisierungstendenz diese Organisationen.

Der Versuch der expliziten Nicht-Diskriminierung hingegen ist – mithin entstanden aus umfassenden Forderungen der „Anderen“ und legislativem Druck – die erste Stufe von DiM. Hier werden, als bislang durchaus problematisch empfundene, Personen oder Gruppierungen ins System eingegliedert und weiterhin (weitgehend) problematisiert. Zwar „dürfen“ diese Personen (Gruppen) nun in die Organisation, es erwächst den Betroffenen aber ein Anpassungsdruck der in der Regel von ihnen selbst gemanagt werden muss. Das Verständnis der Integration beschränkt sich dabei also mehr auf die Aussage: „Obwohl Du so bist darfst Du dazu gehören. Du bist aber anders als wir.“ Dieser Gedanke, verknüpft mit positiver Diskriminierung, kann sich aber ins Gegenteil verkehren. Es kann zu Widerständen innerhalb der Organisation kommen.

3.3 Zugangs- und Legitimitätsansatz

In diesem Ansatz kommt es zu einer Verkehrung der Sichtweise von Anderssein: Nicht „obwohl Du so bist, sondern weil Du so bist sollst Du dazu gehören“ bestimmt die Haltung die die Organisation bzw. die Mitglieder einer Organisation einnehmen. Es kommt also zu einer Umdrehung der Bewertung von „So-Sein“ aus unterschiedlichen Motiven. Eine mögliche Erklärung ist die Spezialisierung auf neue Zielgruppen, denn die Organisation erkennt hierbei die Potentiale, die in den „Anderen“ stecken. Beispielsweise kann eine Beratungsorganisation aus einer bestimmten Kompetenz heraus eine völlig neue Zielgruppe entdecken und durch die Schaffung von Repräsentanzen innerhalb der Organisationen hohe Kompetenzen in dieser Spezialisierung erreichen. Problematisch kann es dabei insofern werden, als die Betroffenen nun zwar einen bestimmten Stellenwert einnehmen, auf ihr „So-Sein“ aber letztlich beschränkt bleiben. Phänomene wie die „Quotenfrau“ im Marketing, die dann auch gleich Frauenbeauftragte wird, oder der Türke, der gleichzeitig Spezialist für „Interkulturelles“ ist, sind häufig anzutreffen. Die zunehmende Kritik an „Multikulturalität“ richtet sich z.T. gegen diese Prinzipien, welche Gefahr laufen Stereotype und Vorurteile nicht nur zu tradieren, sondern sogar noch weiter festzuschreiben. Dennoch ist eine Reihe von positiven Veränderungen mit diesem Konzept verbunden, denn erstmals wird es als nützlich erachtet „anders“ zu sein.

3.4 Lern- und Effektivitätsansatz

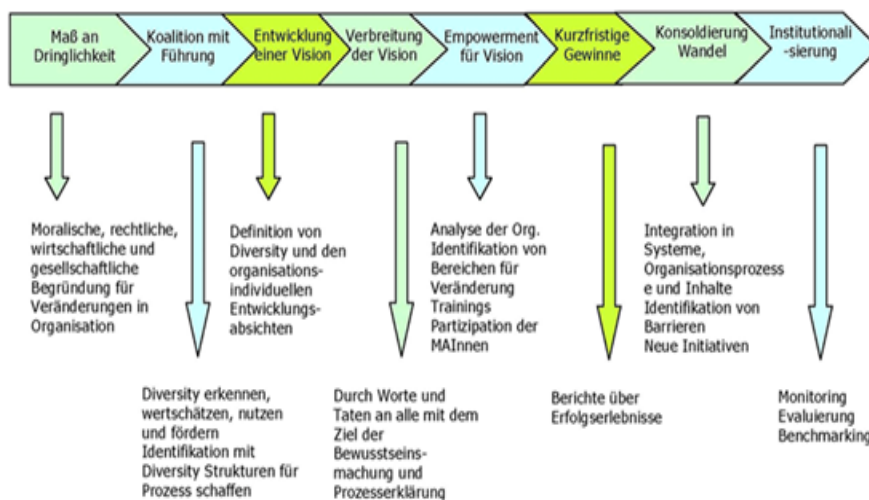
Die Weiterführung der voran gegangenen Überlegungen mündet in den „transkulturellen“ Ansatz, welcher aus den unterschiedlichen Kulturen (in einem weit gefassten Kulturbegriff) versucht eine neue Kultur zu bilden, die auf die weitgehende Beurteilung von Unterschieden verzichtet. Voraussetzung dafür ist das Commitment aller

Mitglieder der Organisation und die Bereitschaft sich diese neue Kultur einzuverleiben. Die Regulierung von Komplexität gewinnt dabei eine neue Bedeutung. Es geht in dieser Form von DiM darum, Einheit in der Vielfalt zu schaffen. Diese Einheit drückt sich in vielfältigen Ausprägungsformen aus, bspw. in den Unternehmenszielen, im Code of Conduct, oder dem Leitbild des Unternehmens, welche dabei eine wesentliche Rolle spielen. Führung und Management nehmen hierbei im Sinne der Vorbildwirkung eine besondere Rolle ein, denn Toleranz und Wertschätzung sind wahrscheinlich eher zu erlernende Kulturtechniken als ein dem Menschen immanentes Bedürfnis, wie sich an der Vielzahl von Benachteiligungen in Wirtschaft und Arbeitswelt nachweisen lässt.

3.5 Umsetzung von DiM

Die Einführung und Umsetzung von DiM ist ein Organisationsentwicklungsprozess, die Implementierung erfolgt, mit entsprechender Verantwortung versehen, in verschiedenen Phasen, die idealtypisch dargestellt werden können.

DiM Change - Prozess



(Das hier verwendete Modell wurde stammt von Barbara Liegl und ist z.Z. nicht publiziert.)

4. Umsetzung von DiM in der Beratung

„Wie gehen Beratungsorganisationen oder beratende Organisationen also selbst kompetent mit den Herausforderungen der Selbstveränderung um? Gestalten sie den Wandel produktiv, geraten sie an ihre eigenen Grenzen – und können sie sich professioneller Beratung bedienen? Organisationen können durchaus Beratungsbedarf haben, ohne dies zu „merken“ oder zu „wissen“ oder zu entscheiden. Beratungsoffenheit entsteht auch hier oft erst dann,

wenn entstandener Leidens- und Handlungsdruck sich in die Entscheidungsebene hinein kommuniziert und das Leiden einzelner KlientInnen, Professioneller, Teams oder der gesamten Organisation offiziell besprechbar und bearbeitbar wird. Ob eine Organisation kompetent mit ihrem Beratungsbedarf umgeht, ob sie ihre Reflexionschancen nutzt oder vermeidet, ist kontingent.“ (SCHNOOR 2006, 89)

Ist der Bedarf an DiM in Einrichtungen der psychologisch-pädagogischen Beratung evident? Welche Notwendigkeiten sehen Beratungseinrichtungen? Ist Veränderungsbedarf gegeben?

„Der Wunsch, die Möglichkeiten eines Managing Gender & Diversity umzusetzen, muss sich an den jeweiligen organisationalen Phasen der „Diversitybereitschaft“ in der Organisation orientieren. Dabei ist sowohl eine Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen eine wesentliche Voraussetzung, als auch die Überprüfung der Bereitschaft, sich mit den jeweiligen organisationalen Realitäten – beispielsweise eines Widerstandes gegen soziale Veränderungen – auseinanderzusetzen.“ (KOALL, BRUCHHAGEN, HÖHER 2002, 18)

„Es ist unerlässlich, ein Bewusstsein (Awareness) bei den Organisations-Mitgliedern zu schaffen und geeignete Instrumente (Trainings etc.) zum Aufbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Diversity anzuwenden. Dazu müssen nicht nur entsprechende Wissensressourcen bereitgestellt (z.B. Trainer- und Berater-Kompetenz nutzen) und eine Offenheit für situative Veränderungen in der Umwelt geschaffen werden, sondern auch das Verstehen gefördert und in der Umwelt in Gang gesetzt werden, so dass mit der Schaffung und Gestaltung von Lernwelten Ressourcen für den praktischen

Umgang mit „Diversity“ entstehen. (KOALL, BRUCHHAGEN, HÖHER 2002, 58)

Viele Beratungseinrichtungen repräsentieren ihre KundInnen nicht in den eigenen Reihen, viele BeraterInnen nehmen eine bestimmte Perspektive ein, unter der sie ihre KundInnen sehen und entsprechend handeln sie nach dieser Sichtweise. Ein erster Schritt wäre die Einigung darauf, dass Beratungseinrichtungen ihre Zielgruppen in der Belegschaft abbilden und im zweiten Schritt gesellschaftliche Wirklichkeiten im Unternehmen umfassend repräsentieren. Institutionen die Peer-Ansätze oder Grundsätze des Empowerment vertreten arbeiten sehr erfolgreich mit dieser Form der fachlichen Ausrichtung und gezieltem Marketing. Es lassen sich aber noch sehr viele Anknüpfungspunkte orten, viele Synergien für die Zukunft bilden.

„Ohne die faktische Verbesserung der Zugangschancen von Minoritäten zu Arbeitsmarkt, zu Bildung, und persönlicher Entfaltung bleibt Diversity Management folgenloses Lippenbekenntnis. Hat sich die Individualität nicht in dem aufgeklärten Sinn durchgesetzt, dann hat Diversity Management die Aufgabe, bewusste Individualität erst einmal herbeizuführen. Durch Ausdifferenzierung und Spezialisierung wird zur Wahrnehmung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufgaben ermuntert.“ (BECKER, SEIDEL 2006, 10)

Das bedeutet, dass Einrichtungen der Beratung zukünftig mehr den Unterschied machen müssen. Beratungseinrichtung, wie die Wirtschaft generell laufen zum gegebenen Zeitpunkt Gefahr es zu jeder Zeit „allen“ Recht machen zu wollen ohne genau zu wissen wer „alle“ sind. Ohne das Wissen um gesamtgesellschaftliche Kontexte

werden die zu Beratenden auf ihre Probleme reduziert, Perspektiven und Chancen können damit nicht richtig genutzt werden.

5. Schlussfolgerung

Die traditionelle Sicht- bzw. Herangehensweise auf Problemstellungen in der Beratung wird oft legitimiert durch eine normativ-gleichstellungsorientierte Herangehensweise und ist zum Teil sogar noch defizitär geprägt. Viele Organisationen haben zusätzlich Schwierigkeiten sich auf die zunehmende Ökonomisierung einzustellen. Sie sind gut beraten sich mit der Vielfalt ihrer KundInnen und Umwelten auseinander zu setzen.

Organisationen hingegen, die sich durch Umsatz und Vermittlungsstatistiken verleiten lassen werden Gefahr laufen unglaubwürdig in ihrer professionellen Haltung zu werden. Denn auch in diesen Einrichtungen sind Betroffene als ExpertInnen recht selten anzutreffen. Sowohl eine rein moralisch-rechtlich legitimierte Herangehensweise als auch eine ausschließliche Ökonomisierung von (neuen) Zielgruppen wird den zeitgemäßen Herausforderungen im Wechselspiel von Bedarf und Wirtschaftlichkeit nicht genügend Rechnung tragen können.

Wahrscheinlich wird ein transkultureller Ansatz mit der Schaffung von Repräsentanzen notwendig sein um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Insofern scheint DiM zum gegenwärtigen Zeitpunkt der vorläufige Höhepunkt einer schlüssigen Betrachtungsweise von Personen und Organisationen die komplexe Anforderungen und Aufgaben bewältigen müssen. Das gilt besonders auch für Einrichtungen der psychologisch-pädagogischen Beratung.

Literatur

- ARETZ, H-J.; HANSEN, K. (2002): Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster, Hamburg, London
- BECKER, M.; SEIDEL, A. (2006): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart
- BENDL, R.; HANAPPI-EGGER, E.; HOFMANN, R. (2004): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Wien
- KOALL, I.; BRUCHHAGEN, V.; HÖHER, F. (2002): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster, Hamburg, London
- MUTZECK, W. (2005): Kooperative Beratung. Weinheim und Basel
- SCHNOOR, H. (2006): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. Stuttgart
- STUBER, M. (2004): Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern. München

Über den Autor:

Jahrgang 1971; 15 Jahre Arbeit im Bereich Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit/Gebärdensprache (Zoom Kindermuseum, Aids Hilfe, Suchtprävention etc.); seit 2001 Aufbau und Leitung der equalizent - Qualifikationszentrum für Gehörlose und Schwerhörende; zertifizierter Gebärdensprachdolmetscher; ewiger Student der Erziehungswissenschaften; zertifizierter Berater und Trainer für Managing Gender and Diversity; Vorstandsmitglied und Diversity Beauftragter der „agpro - Austrian Gay Professionals“; Journalist und Autor (diverse Publikationen zum Thema Diversity Management, Märchenbuch: „Warum die Taube „Taube“ heißt“ - 2005)

Kontakt:

Norbert Pauser
Erlgasse 38/10
A - 1120 Wien
norbert.pauser@chello.at

Zu zitieren als:

PAUSER, Norbert: Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung? In: Heilpädagogik online 03/07, 42-64
http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf,
Stand: 30.06.2007

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Ralf Wetzel

Behinderung, Organisation, Theorie. Eine überfällige Konfrontation in systemtheoretischer Spielart⁴

Die basistheoretische Debatte, die sich um das Thema der Behinderung in der modernen Gesellschaft innerhalb pädagogischer und soziologischer Zusammenhänge gruppiert, ist im Kern rasch überblickt und zeichnet sich kaum durch Facettenreichtum oder tief greifende Kontroversen aus. Man ist an vielen Stellen empiristisch sowie theorieavers und übersieht die gelegentlich existenziell erforderlichen Potenziale distanzierter und irritativer theoretischer Gegenreflexion. Um die Notwendigkeit moderner Theorienutzung angesichts gravierender gesellschaftlicher Veränderungen geht es in diesem Beitrag. Anhand der soziologischen Systemtheorie wird ein zentraler ‚blinder Fleck‘ - die Organisation - vorgestellt, in Kontakt mit einer theoretischen Reformulierung von Behinderung gebracht und Hintergründe einer intensiveren Analyse gesellschaftlicher Dynamiken gegeben.

***Schlüsselwörter:* Organisationstheorie, soziologische Systemtheorie, Heilpädagogik, Behinderung, Intervention, organisatorischer und gesellschaftlicher Wandel**

The scientific discussions regarding disability in modern societies obviously don't take basic modern social and organizational theories much into account. It doesn't take long to get an overview about the intensity and breadth of distanced theoretically reflected efforts. Basically, there is hardly a controversial debate, but discussions which ignore mostly the sometimes existential potentials of distant and irritative theory-based counter-reflection. This contribution highlights the necessity of theoretical abstraction due to the appropriate perception and procession of fundamental movements in societal and organizational change in relation to disability indicated inequalities. Using sociological systems theory, important 'blind spots' – like the organization itself - are introduced and brought into contact with a redescription

⁴ Dieser Text basiert auf einem Vortrag, der im Jahre 2004 auf einer Veranstaltung der Universität Zürich gehalten und publiziert wurde (vgl. WETZEL 2006). Diese Vorlage wurde überarbeitet und v.a. hinsichtlich der Relevanz von Intervention sowie der gesellschaftlichen Dynamik der Organisation und ihrer Folgen ergänzt.

of disability. Finally, some outlines regarding an intensified analysis of societal driven change of organizations are given.

keywords: theory of organization, sociological systems theory, special needs education, disability, intervention, organizational and societal change

1. Innovationsarmut in turbulenten Zeiten – und die Folgen

1.1 Bewegung und Innovation in eine still gewordene Debatte?

Produktive Polemik und provokante Schärfe ist der alten Debatte um Behinderung sowie um Integration und Inklusion – sprich: die Bearbeitung behinderungsinduzierter Ungleichheiten ganz sicher nicht fremd. Zumindest, wenn es um die Auseinandersetzung mit ihren mannigfaltigen Umfeldern geht, um die Auseinandersetzung mit Gesellschaft generell aber auch mit Wirtschaft, Politik und Erziehung im konkreten. Im Binnenverhältnis war dies nur selten spürbar, und wenn, dann zeigte es einen ‚frischen Wind‘ an, der auf Innovativität, Selbstkritikfähigkeit und Reflexivität schließen ließ. Eine der jüngeren Provokationen stammt aus diesem Journal und hat durchaus für Irritation gesorgt, die Rede ist von dem Beitrag von BARSCH, BENDOKAT & BRÜCK (2005), die eine mangelnde inhaltliche Kontroverse als Problem der heilpädagogischen Debatten identifizieren. Von Innovationsarmut, problematischer Moralisierung und theoretischer Monotonie war die Rede. Und wenn man sich diese Punkte etwas intensiver betrachtet und die relevante Literatur sichtet, so kann sich durchaus rasch ein Gefühl an Langeweile einstellen. Ein substanziell und laufend mitentwickeltes, gewachsenes Erkenntnis- und Differenzierungsvermögen ist nur schwer und eher an den ‚Rändern‘ der Mainstream-Debatten zu erkennen. Vorbei die

hitzigen (und kreativen) Debatten zu Zeiten der Marginalisierungs- und Stigmatisierungstheoretiker (JANTZEN, HOHMEIER, TIMM et al.) gegenüber denen die viel später anschließenden Entwicklungen mit Rekurs auf den Poststrukturalismus (TERVOOREN 2001, WALDSCHMIDT 2003) oder etwa auf den Konstruktivismus (MÜNCH 1997, BALGO & WERNING, 2003, BALGO, 2005) eher blass wirken. Vorbei anscheinend auch die intensive soziologische Arbeit eines Günter CLOERKES (2001), an dessen symbolischen Interaktionismus beachtlicherweise heute immer noch kaum ein Vorbeikommen ist obwohl es kaum substanzielle Weiterentwicklungen gegeben hat. Neben den obigen Ausnahmen stößt man kaum auf intensivere, ausgebautere Anschlüsse an moderne Sozialtheorien, sei es etwa die Façon der Modernisierungstheorien eines Anthony GIDDENS (2001) oder eines Ulrich BECK (BECK 2000, BECK et al. 1996), des Poststrukturalismus eines Pierre BOURDIEU (1992) oder die Systemtheorie eines Niklas LUHMANN (1997). Selbst die Rekonstruktion des Integrations- zum (lange Zeit gegenwertlosen) Inklusionsbegriffs ist mittlerweile auch schon mehrere Jahre alt. Es gibt sicher Ausnahmen, man denke etwa an Vera MOSER (2003), überblicksartig auch FORSTER (2004), aber das scheint kein Flächenphänomen zu sein. Ob die kulturwissenschaftliche Strömung der „Disability Studies“ (etwa: WEISSER & RENGGLI 2004, HERMES & ROHRMANN 2006) dem abhelfen kann, bleibt abzuwarten. Häufig ist stattdessen eine Skepsis in der Beobachtung abstrakterer, komplexerer Arbeiten auszumachen, angesichts eines so offensichtlich ‚handfesten‘ Drucks einer omnipräsenten, ja sogar „materiellen“ ‚Praxis‘ (exemplarisch: KASTL 2006). Ein merkwürdiger Zustand. Dies ist solange unproblematisch, als sich die gegebenen Probleme mit dem verfügbaren Wissen und seiner Binnenkomplexität ‚erschlagen‘ lassen. Aber genau dies scheint eben in Frage zu stehen. Die soziale ‚Umwelt‘ von Behinderung scheint in einem einschnei-

denden Wandel zu stecken, mit durchaus gravierenden Folgen für ihre Kontur und ihre Effekte, von den Möglichkeiten der Bearbeitung dieser Folgen einmal ganz abgesehen. Die Gefahr einer ‚Theoriemüdigkeit‘ liegt vor allem im zunehmenden Fehlen von aktuellen und angemessenen Reflexionsangeboten gesellschaftlicher Veränderung. Wie kann die professionelle Bearbeitung eines massiven sozialen Problems der Gegenwart, gerade eine pädagogische, erfassen, was mit ihrem Gegenstand und mit ihr selbst geschieht, wenn es keine Beschreibungsfolien, sprich: Theorien dafür gibt? Und wie kann eine Disziplin über sich und ihren Gegenstand nachdenken, wenn nicht nur aktualisierte Theorien über ihren Gegenstand, sondern auch über Sozialphänomene fehlen, die den eigenen Gegenstand erst zu dem markanten Thema machen, das er darstellt?

1.2 Zugriffsprobleme und die Folgen von Beschreibungslücken

Dies ist kein Ausblick auf zukünftig fatale Verhältnisse, sondern eine Blick auf aktuelle Umstände. Das zeigt sich an den Behandlungsproblemen, mit denen man sich bei der Bearbeitung von Behinderung seit einiger Zeit herumschlägt. Als ein instruktives Exempel dieser Probleme sei hier die erhöhte Arbeitslosigkeit behinderter Menschen genannt. Selbst mittlerweile erfolgreich ‚eingebürgerte‘ Ansätze, wie etwa Integrationsfachdienste (BARLSEN & HOHMEIER 2001), stoßen immer wieder auf Schranken und Barrieren. Dieses Thema ist offensichtlich ebenso prägnant wie störrisch. Um es etwas schärfer zu stellen, seien hier zunächst zwei Aspekte kursorisch genannt, die das aktuelle und das perspektivische Problem beschreiben:

Die Integrationspraxis hat betriebliche Zugriffsprobleme

Es gelingt oftmals nur unter äußersten Schwierigkeiten, stabile dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse in Organisationen des ersten Arbeitsmarktes zu erreichen. Unternehmen für dieses Thema zu sensibilisieren oder auch nur für weitere Überlegungen offen zu halten, ist Hochleistungssport. Das bekommen Integrationsfachdienste und Arbeitsassistenzen tagtäglich zu spüren. Offensichtlich verhalten sich die Wirtschaft und ‚ihre‘ Unternehmen im Blick auf das Integrationsanliegen durchaus ‚bockig‘. Man will sich anscheinend nicht an dieses Thema wagen, man will sich nicht mit der Lebenssituation einer nicht unbeträchtlichen Randgruppe auseinandersetzen, man betreibt eigentlich keine ‚ethisch verantwortliche‘ Unternehmenspolitik und bei den wenigen Ausnahmefällen wird man das unterschwellige Gefühl nicht los, es ginge eigentlich gar nicht um die Ethik des Unternehmens, sondern vielmehr um die Imagegestaltung des Unternehmens *mittels* Ethik. Als Lösung wird hier regelmäßig rasch auf eine unehrenhafte, unbelehrbare Wirtschaft durchgeschlossen und allerhand Vorwürfe in diese Richtung abgeschickt⁵. Das Problem liegt jedoch nicht der Wirtschaft und auch nicht im Unternehmen, sondern in der grundsätzlichen sozialen Unzugänglichkeit und Unverfügbarkeit der Organisation für politische, pädagogische, protestive und sonstige Zumutungen.

Die Integrationspraxis bekommt neue betriebliche Zugriffs- und Verarbeitungsprobleme

Aber damit nicht genug. Der bisherigen, bekannten Unzugänglichkeit von Unternehmen gesellt sich eine neue hinzu. Unternehmen stellen offensichtlich auf einer fast prinzipiellen Ebene ihren Um-

⁵ Dies geschieht regelmäßig recht folgenlos, vor allem deswegen, weil ‚die‘ Wirtschaft ebenso wenig sozial erreichbar ist, wie ‚die‘ Gesellschaft. Sie hat keine „Adresse“ (FUCHS 1997b), an die man sich wenden und bei der man Beschwerde einlegen könnte, weder ‚physisch-postalisch‘ noch sozial in einem theoretischen Sinne. Im Übrigen: Der Appell an eine Disziplin funktioniert ähnlich.

gang mit ihrem Personal und ihrer Umwelt um. Beschreibungen wie ‚Prekarisierung‘, ‚Patchwork-Karriere‘, oder ‚Wissensbasiertheit moderner Beschäftigungsverhältnisse‘ ertönen beschwörungsgleich und werden (nicht nur in den entsprechenden heilpädagogischen Kontexten) rasch auf globalisierungs- und neoliberale Kritikmuster zusammengezurt. Es liegt auf der Hand, dass sich diese Umstellungen von Gesellschaft und Organisation auf die Inklusionsoptionen von behinderten Menschen massiv auswirken, man weiß, dass kurzfristige Verträge unter hohen kognitiven Ansprüchen und rascher wechselnden Organisationsbezügen als neue Exklusionsdrift für die eigene Klientel wirken kann. Insofern schlagen die ‚Erfahrungssensoren‘ der Profession an. Aber kann man sich darauf (vielleicht sogar: prospektiv) einstellen? Kann man dem begegnen außer mit Moralisierung? Es ist zu vermuten, dass derartige Probleme des Zugriffs, sprich der Intervention nicht nur im Einzugsbereich von Wirtschaft, sprich von Unternehmen auftreten, sondern generell im Umfeld von Organisationen auftreten. Anders formuliert: überall, selbst im organisierten Binnenbereich der Heilpädagogik.

Die heilpädagogische (und dahinter die behinderungssoziologische) Debatte dreht sich seit langem zwischen zwei Punkten im Kreis: jenem des betroffenen Individuums und dem der (problematischen) Verhaltensweisen einer Gesellschaft, die als Aggregat aller darin befindlichen Menschen gedacht wird. Darüber hat man allerhand Wissen anhäufen können und hat lange Zeit versucht, in dieses Dual auch die Rhetorik über die Schule und darüber hinaus auch anderer Organisationen, wie etwa über Unternehmen einzuhängen. Man konnte jedoch kaum einen angemessenen, eigenen konzeptionellen Zugang zu diesen Sozialphänomenen erschließen. Warum sich Organisationen so verhalten, wie sie sich verhalten, ist auch nicht näherungsweise von den engagierten Disziplinen untersucht,

geschweige denn, wie man mit den dort vorfindlichen Eigendynamiken und –rationalitäten umgehen kann im Blick auf das eigene Interventionsanliegen.

Das ist an sich schon Problem genug, wird aber genau dann noch schwieriger, wenn sich diese Organisation nun verändert. Anders formuliert: Wenn Wirtschaft nach anderen Koordinationsprinzipien – jenseits von Hierarchie – sucht, hat das Folgen für die Interventionspielräume pädagogischer Disziplinen. Und dies tut (u.a.) Wirtschaft scheinbar, was man etwa an der breiten Popularität von Projekt-, Kooperations- und Netzwerkthemen ablesen kann. Offensichtlich verändert sich die gesellschaftliche Organisation der Arbeit (BAECKER 2007) und mit ihr die prinzipiellen Inklusionsmechanismen, auf die man Bezug nehmen muss, um noch an ihr teilhaben zu können. Aber genau dafür benötigt man ein angemessen komplexes Organisations- und nicht zuletzt gleichsam dahinter, ein hinreichend komplexes Gesellschaftsverständnis. Über diese Rekonturierungsbedingungen theoretisch informiert zu sein bedeutet, überhaupt nach angemessenen, ggf. neu zu entwickelnden Heuristiken und Instrumentarien suchen, über einen Such-Horizont und Alternativitäts-Ressourcen verfügen zu können.

Und dies sind die Punkte, an denen grundlagentheoretische Stagnation tatsächlich zum Problem wird, nicht nur bei betrieblichen Integrationsbemühungen sondern bei all jenen, die sich um die Milderung sozialer Ungleichheitslagen kümmern.⁶ Wissenschaft hätte hier eigentlich eine Instruktionsaufgabe, insbesondere die Polit- und Integrationspraxis mit Wissen über die Funktionsweise und die Interventionsaspekte von Organisationen und modernen Gesellschaften zu versorgen. Dies tut Wissenschaft im Übrigen auch, allerdings wie es scheint fernab von den Themen- und Arbeitskreisen

⁶ Das dies durchaus funktioniert und gerade vor dem Hintergrund des ‚pragmatisch‘ folgenreichen sozialstaatlichen Wandels neue Handlungsoptionen verschafft, zeigt instruktiv Heiko KLEVE für den Bereich einer ‚postmodernen‘ Sozialarbeit (vgl. KLEVE 2007).

der ‚Behinderungswissenschaft‘, etwa in der allgemeinen Organisationssoziologie (ADERHOLD 2004), der aufkeimenden Sozialarbeitswissenschaft (KLEVE 2007), in allgemeineren pädagogischen Feldern (BÖTTCHER & TERHART 2004) und der Beratungs- bzw. Managementforschung (STAEHLE 1999). Der Punkt ist, dass neuere Sozial- und Organisationstheorien (systemtheoretische Organisationstheorie, Neo-Institutionalismus, mikropolitische Ansätze, Symbolismus usw.; siehe WEIK & LANG 2003/2005, KIESER 2006) der Organisation und auch der modernen Gesellschaft regelmäßig einen eigenständigen epistemologischen Status zusprechen, ihr eine Eigenrationalität und Eigensinnigkeit attestieren. Und das hat natürlich Folgen für die prinzipiell zur Verfügung stehenden Interventionsmöglichkeiten ‚in‘ diese Organisationen und ‚in‘ die in diesen Organisationen ‚befindlichen‘ Mitarbeitenden.⁷

Und ganz nebenbei verändert sich bei einem entsprechend modernisierten Theoriezugriff nicht nur die Einschätzung von Organisationen und der Veränderbarkeit ganzer Gesellschaften, sondern gelegentlich auch der begriffliche Zuschnitt dessen, was man unter ‚Behinderung‘ zu verstehen meint. Dies soll nun anhand eines spezifischen Theorieangebots, der soziologischen Systemtheorie, genauer betrachtet werden. Wir starten mit der verkürzten Darstellung von Grundlagen, konzentrieren uns auf eine Beschreibung von Behinderung unter diesen Bedingungen, stellen diesen Re-Deskriptionen die Beschreibung von Organisationen hinzu und fragen, welche Effekte Behinderung unter diesen Beobachtungsmöglichkeiten in Organisationen auslösen und was dies für Intervention bedeuten kann. Im Ausblick sollen schließlich perspektivisch Effekte der gesellschaftlichen Dynamik der Organisation angerissen werden.

⁷ Dies sei an dieser Stelle nur cursorisch angemerkt: Es hätte auch Auswirkungen für eine gesellschaftsbereichsspezifische Steuerung von Organisationen. Dass sich das Management einer Sozialeinrichtung von jenem eines Unternehmens unterscheidet und unterscheiden muss, wird weithin behauptet. Worin jedoch die Differenz liegt, die es zu bergen und zu pflegen gilt, ist mehr als unklar.

2. Theoretische Ausgangspunkte

Mit der soziologischen Systemtheorie in der Spielart, die mit der Begriffsperson Niklas LUHMANNs verbunden wird, soll hier ein Zugang zum Verhältnis von Behinderung und Organisation aufgebaut werden. Damit wird ein eher ungewöhnlicher Zugang gewählt; diese Theorieformation gehört nicht zum klassischen Mainstream der Debatte und ihre Verwendung ist insofern erklärungsbedürftig. Erklärungen sind jedoch rasch gefunden: Soziologische Systemtheorie stellt a) einen Theorierahmen bereit, in dem es möglich wird, die Aspekte Gesellschaft, Organisation, Intervention und Körper mit einzelnen Theoriestücken zunächst separat und anschließend auch im Bezug zueinander fundiert zu bearbeiten (vgl. WETZEL 2004). Weiterhin können b) damit auch die in diesen Bereichen auftretende Dynamiken komplexitätsangemessen beschrieben werden. Hinzukommt c), dass diese Bearbeitung extrem moralavers geführt werden kann. Systemtheorie schafft es, moralische Bestandteile von sachlichen, zeitlichen und personalen Bestandteilen der Kommunikation zu trennen, ohne selbst moralisch aufzutreten. Damit gelingt eine überaus nüchterne Betrachtung, die ansonsten ebenso selten wie notwendig geworden ist. Schließlich geht d) diese Spielart der Systemtheorie grundsätzlich und fundamental davon aus, Kommunikation und Bewusstsein als radikal eigenbezügliche und voneinander scharf getrennte, *aber keineswegs unabhängige* Phänomene zu betrachten. Damit wird ein konzeptionell extrem ausgehntes Reflexionsvolumen verfügbar, um die Komplexität sozialer und psychischer Wirklichkeiten aufnehmen zu können.⁸

Die grundsätzliche Frage, die sich Systemtheorie wie jedes Theorieangebot gefallen lassen muss, ist nun jene, welche Erklärungspotenzen sie in der Analyse und Beschreibung sozialer Realität be-

⁸ Interessanterweise sind es genau diese Punkte, die gegen die Verwendung der Theorie regelmäßig ins Feld geführt werden. Aber dies auszubreiten und zu diskutieren, wäre ein eigener Text.

sitzt. Auf diese Frage soll im Folgenden eine knappe Antwort gefunden werden.

Die Basisunterscheidung, die die soziologische Systemtheorie vornimmt, ist jene zwischen psychischen bzw. bewussten Operationen und sozialen Operationen.⁹ Sie geht davon aus, dass einerseits das menschliche Bewusstsein aus einer unablässigen Abfolge von Gedanken besteht, die sich ständig auf sich selbst, d.h. vor allem auf den jeweils vorangegangenen Gedanken beziehen. Nichts anderes ‚gehört‘ zum Bewusstsein als Gedanken. Gedanken können aber nichts weiter produzieren als weitere Gedanken. Sobald nun Gedanken aufeinander Bezug nehmen und in der Lage sind, weitere Gedanken zu produzieren, die sich wiederum an den vorangegangenen Gedanken orientieren, entsteht das System eines Bewusstseins. In ein Bewusstsein können dabei soziale Ereignisse wie Mitteilungen anderer Personen nicht direkt gelangen. Nur durch die *Wahrnehmung* dieser Ereignisse über Bewusstseinsoperationen, sprich durch Gedanken, können (und das ist wichtig: sie *können*) im Bewusstsein registriert werden. Dies gilt ebenso für Kommunikation, die lediglich aus einzelnen kommunikativen, sozialen Akten ‚besteht‘ und die für Gedanken unzugänglich ist. Jedes dieser Systeme ist operational geschlossen und bringt die Elemente, aus denen es besteht, ausschließlich selbst hervor. Das bedeutet auch, dass der Körper nicht Bestandteil dieser Systeme ist. Vielmehr funktionieren auch biologische (dann: nichtsinnverarbeitende) Systeme nach dieser Logik. Man kann insbesondere das Nervensystem, das Immunsystem und bestimmte weitere biologische Systeme des Körpers unterscheiden, die ebenso abgeschlossen zu Be-

⁹ Als instruktive Einführung in systemtheoretisches Denken sei hier auf FUCHS (1992) sowie FUCHS & WÖRZ (2004) verwiesen, nicht nur wegen der originellen Dramaturgie der Bücher, sondern vor allem wegen der expliziten Berücksichtigung von Behinderung als kommunikationsrelevantes Phänomen.

wusstsein und Kommunikation stehen, wie diese beiden zu einander.¹⁰

Kommen nun mehrere Bewusstseine (nicht zwingend auch körperlich) in den Bereich gegenseitiger Wahrnehmbarkeit, ist die Frage, wie sich beide aneinander orientieren. Man weiß nicht, was der andere von einem erwartet, weiß daher nicht, was man selbst von den anderen erwarten kann und schlussendlich weiß weder der eine noch der andere, wie er sich verhalten soll. Der entsprechende Theoriebegriff dafür lautet: doppelte Kontingenz (LUHMANN 1984, 148ff.).¹¹ Das sind die Momente, an denen sich Kommunikation entzündet: Informationen sollen ausgetauscht werden, um den lähmenden Kontingenz-Zustand zu überwinden. Allerdings gelingt es nicht, einen Gedanken von einem Bewusstsein zu einem anderen zu transportieren. Beobachtbare Handlungen müssen hervorgerufen werden, die sich sofort von den Intentionen des Handelnden ablösen und aus der psychischen Binnenwelt des „Empfängers“ heraus beobachtet, wahrgenommen werden. Welche Information der Empfänger aus einer Handlung gewinnt, kann nicht von vornherein definiert werden. Für die Kommunikation ist dies auch nicht entscheidend. Wichtig hierfür ist lediglich, dass eine Anschluss-handlung beobachtbar wird, die sich auf die vorangegangene Mitteilung beziehen lässt. Die Erscheinung eines Anschlusses ist für die Kommunikation der Moment, in dem von ‚Verstehen‘ ausgegangen werden kann. Die Kommunikation ‚verstehet‘ insofern nach völlig anderen Prämissen, als dies ein Bewusstsein tut. Die Kommunikation tritt zwischen aufeinander bezogene Bewusstseine. Sobald nun Mit-

¹⁰ An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass körperliche Phänomene nicht direkt in Kommunikation eindringen können. Alles, was der Körper an möglicherweise Relevantem bereithält (Gerüche, Muskelkontraktionen usw.), muss über den Wahrnehmungsapparat des Bewusstseins (und vorher des Gehirns) aufgenommen werden und weiterhin von diesen Systemen als relevant eingestuft werden, bis es als Irritation, als Themenangebot an die Kommunikation herangetragen werden kann.

¹¹ Im Normalfall sorgen hier sozialisierte und rollenspezifische Erwartbarkeiten für Übersicht, außer in Extremfällen, wovon einer eben das Auftreten von Behinderung ist.

teilungen sich mehrfach aufeinander beziehen und eine Mitteilung eine weitere Mitteilung hervorbringen kann, kommt es zu einer sozialen Systembildung. Im Falle der gegenseitigen Wahrnehmbarkeit zweier Individuen etwa zu einer Interaktion.

Nun ist Kommunikation nicht nur an Anwesenheit gebunden. Der Buchdruck, die Massenmedien und die Entscheidungsreichweiten von Organisationen haben die Bedeutung körperlicher Anwesenheit für sozialen Vollzug stark relativiert. Will man sich einen groben Überblick über Erscheinungsformen von Sozialsystemen verschaffen, so ist die Heuristik der Systemebenen der Interaktion, Organisation und der Gesellschaft (bzw. ihrer Funktionssysteme) hilfreich. Die Interaktion bezeichnet alle Sozialsysteme, die unter Berücksichtigung des Körpers zustande kommen (KIESERLING 1999), Organisationen kommen zustande, wenn es um fortlaufende Entscheidungsfindung unter der Bedingung formalisierter Zweckbildung und Mitgliedschaftsregulierung geht (LUHMANN 2000). Funktionssysteme schließlich bilden sich um die gesellschaftsweite Erfüllung spezifischer Funktionen (Regulierung von Knappheit: Wirtschaft; Produktion kollektiv bindender Entscheidungen: Politik; Produktion bezugsfähiger Karrieren: Erziehung usw.; vgl. LUHMANN 1997).

3. Behinderung als Sozialstrapaze – Grundzüge eines systemtheoretischen Verständnisses

So autonom diese Systeme auch funktionieren, so sehr sind sie auch aufeinander angewiesen. Autonomie der Systeme bedeutet demnach nicht zwingend auch eine Autarkie. Das Bewusstsein und die Kommunikation stellen sich gegenseitig bestimmte Leistungen bereit, die das jeweils andere System dringend benötigt, um selbst funktionieren zu können. Darauf verweist eben der Begriff der strukturellen Kopplung (LUHMANN 1984, 286ff.).

3.1 Wichtige Abhängigkeiten

Kommunikation kommt folglich ohne Bewusstsein nicht aus (ausführlicher hierzu: FUCHS 1995/2002; WETZEL 2004). *Wahrnehmungsverarbeitung* (Sehen, Hören, Riechen, Fühlen) kann sie etwa nicht organisieren, aber das Bewusstsein. Damit derartige Aspekte kommunikationsrelevant werden können, muss also das Bewusstsein in Anspruch genommen werden bzw. entsprechende Irritationen liefern. Zudem benötigen soziale Systeme die *Vermutbarkeit psychischer Sinnverarbeitung*. Dahinter verbirgt sich, dass man erwarten können muss, dass eine Person intern zwischen sich selbst und ihrer Umwelt unterscheiden kann. Man unterstellt eine Selbstbeobachtungsfähigkeit. Dies ist notwendig, um so etwas wie ‚Lernfähigkeit‘, selbst gesteuerte Veränderbarkeit und Zurechnungsfähigkeit von Ereignissen zu Personen voraussetzen zu können. Gäbe es das nicht, wäre bloßes Erleben gegeben und keine Vergleich- und Veränderbarkeit von externer Verhaltensaufforderung und interner Entscheidung über die Form der Reaktion. Recht nahe dazu wird die auch *psychisch vollzogene Differenz von Information und Mitteilung* benötigt. Man muss unterstellen können, dass jemand ‚verstanden‘ hat, dass er/sie eine Handlung ‚deuten‘ und von rein körperlichem Verhalten unterscheiden kann. Schließlich ‚leben‘ Kommunikation und Psyche in jeweils eigenen *Zeitverhältnissen*. Das meint in einem einfachen Verständnis so etwas wie unterschiedliche Geschwindigkeit und Rhythmus von Anchlusserzeugungen, und die gegenseitige Entlastung von Psyche und Kommunikation über die Ausnutzung unterschiedlicher Zeitstrukturen. Diese Unterschiede sind nötig, weil dadurch eine wechselseitige Bereitstellung von Gedächtnisleistungen ermöglicht wird (siehe genauer FUCHS 1995, 142ff.).

Dies gilt nicht nur in Richtung des Bewusstseins, sondern ebenso in Richtung der Kommunikation. Das Bewusstsein ist darauf angewie-

sen, soziale Sinnofferten zu erhalten und eine eigengesteuerte Sinnverarbeitung im Sozialen vorauszusetzen.

Die Frage, die unmittelbar in diesem Anschluss entsteht ist die, was passiert, wenn derartige Leistungen ausfallen oder eingeschränkt werden. Und genau dies ist der Punkt, an dem Behinderung ins Spiel kommt. Fallen etwa Wahrnehmungsmöglichkeiten aus (Gehörlosigkeit, Blindheit usw.), dann wird die soziale Weiterverarbeitung dieser Informationsquellen erschwert. Es muss zurückgefragt werden, es fallen Versicherungszwänge an. Es muss gegebenenfalls das Vermittlungsmedium gewechselt, optische Daten müssen versprachlicht oder Sprache muss in Optik übersetzt werden etc. In jedem Falle wird es komplizierter, es dauert länger, die ‚Normalzeit‘ der Kommunikation, ihre Mindestgeschwindigkeit wird unterschritten und die Eigenzeitlichkeiten kommen aus dem Takt. Dies ist ebenso der Fall, wenn man geistige Behinderungsformen hinzuzieht, bei denen unklar wird, ob es zu einem psychischen Verstehensprozess kommt, ob Anschlusshandlungen erkennbar werden. Fehlt das, müssen wiederum Wiederholungen einkalkuliert, evtl. auch Aufmerksamkeiten umdirigiert werden. Abkürzungen (Personalpronomen, Scheinsubstantive,...) sind unwirksam und müssen buchstäblich ausbuchstabiert werden. Diese Zusätze wirken wie Lasten, die die Fortsetzung der Kommunikation hemmen, bremsen können. Ein Extrembeispiel einer solchen Verlangsamung findet man etwa bei der Beobachtung der Kommunikation unter der Präsenz von Autismus (FUCHS 1995). Dort kann mangels der Interpretierbarkeit von Körperverhalten meist nur noch in eine „Als-Ob“-Kommunikation umgeschaltet werden, wenn Kommunikation sich ihre eigene psychische Verständlichkeit selbst erfinden und zu-

rechnen muss. In der Folge wird die Zurechenbarkeit von Erwartungen erschwert.¹²

Also: Werden bestimmte psychische Leistungen des Bewusstseins durch Behinderung beeinflusst oder reduziert, muss Kommunikation mit Zusatzstrapazen fertig werden. Die Frage ist, ob und unter welchen Umständen sie das tut.

3.2 Strategien zum Belastungsumgang

Es existiert eine Reihe von möglichen Umgangsweisen mit zusätzlichen Strapazen. Man kann sie tolerieren oder ihnen ausweichen, sie zurückweisen, ins Leere oder an Dritte weiterlenken. Einige dieser Techniken sollen kurz genannt werden.

a) Lastenabsorbtion

Zur Kompensation greift die Kommunikation auf bestimmte symbolisch generalisierte Medien zurück, die ihr helfen, weiterzumachen; d.h. den nächsten sozialen Anschluss wahrscheinlicher zu machen. Geld etwa wäre so ein Medium, dass unter bestimmten Umständen hilfreich ist, Macht scheint hin und wieder ebenso ein Garant einer Fortsetzung zu sein. Und *Liebe* wäre ebenso ein Medium, dass dazu führt, - egal ob sie erwidert wird oder nicht, den nächsten Anschluss zu organisieren (vgl. LUHMANN 1997, 190ff.). *Liebe* wäre vor allem ein für den hier verhandelten Sachverhalt ein relevantes Medium, da es anscheinend geeignet ist, behinderungsinduzierte Lasten aufzunehmen. Man erträgt sich sozusagen unter bestimmten Umständen, gerade wenn Liebe im Spiel ist. Insofern scheint dies ein Absorbtiionsmechanismus zu sein, der vor allem in Intimsystemen bzw. in Familien diese Wirkung entfalten kann. Dort kann

¹² Körperliche Behinderung fällt hier etwas aus dem Rahmen, da hier keine Sinnverarbeitungs- oder Wahrnehmungsmöglichkeiten tangiert sind. Die Last, die hier entsteht, liegt eher in einer generalisierten Problemerkennung anderer Sozialsysteme, die auf die entsprechende Person zugerechnet werden können.

man sehr augenfällig feststellen, wie dieses Medium die Ausweichbewegung, die soziale Systeme ansonsten unternehmen könnten, abbremst. Die Kommunikation mit dem eigenen behinderten Kind bzw. Partner wird auch unter teilweise massiven Störungen und kommunikativen Verkomplizierungen nicht ohne weiteres aufgegeben.

b) Systembildung als Lastenverschiebung

Eine weitere Form, mit diesen Strapazen umzugehen ist, dass die Strapazen zum Anlass spezifischer, organisierter Hilfestellung führen. Damit ist der gesamte Komplex der Sozialen Arbeit wie auch gesonderter Pädagogiken und die Fülle ihrer Organisationen angesprochen. Strapazen, die insbesondere mit spezifischen Ungleichheiten und sozialen Problemen korrelieren, sind nicht nur in diesem Falle Ausgangspunkt für die Emergenz neuer sozialer Ordnungsformen. Man denke hier etwa an alle möglichen Beratungsstellen, Heime, Spezialkliniken, Tagesstätten, Werkstätten usw. Mit diesen neuen Formen stehen plötzlich Dritte zur Verfügung, die vor professionalisiertem Hintergrund zur additiven Kompensation und Absorption herangezogen werden können. Man beauftragt einen Experten, sich darum zu kümmern, man verschiebt die Strapaze in die Richtung von Systemen, die genau darauf ihren Zweck orientieren.

c) Lastenabwehr

Falls das nicht funktioniert, kommen andere, notfalls härtere Vermeidungstaktiken zur Anwendung. Der härteste Fall ist, dass die Kommunikation die betreffende Person aus ihren Bezügen streicht, sie für irrelevant erklärt und ihre Adresse löscht, hier kommt es entweder zur kommunikativen Exklusion – als Härtefall – oder, falls dies aus bestimmten Gründen nicht geht, zu einer innersystemischen Instrumentalisierung, zu einem Einbau des Problems in inter-

ne Verarbeitungsroutinen. Wohlgemerkt: Das hat nichts mit einer irgendwie moralisch gelagerten Abwertung der Person zu tun, sondern deutet lediglich darauf hin, dass Kommunikation selbst entscheidet, welche sozialen und psychischen Umwelten sie für relevant erachtet, von wem sie sich irritieren und mit Störungen versorgen lässt. Ein besonderer Fall, der oftmals als hochproblematisch erachtet und moralisch durchbewertet wird, soll im Folgenden als Exempel genutzt werden – die Organisation.

4. Organisation als System

4.1 Organisation und Behinderung

Organisationen im Allgemeinen und Unternehmen oder Schulen im Besonderen kann man als spezifische Sozialsysteme charakterisieren, die einige Besonderheiten aufweisen. Organisationen besitzen Mitglieder, also spezifische Adressierungsmuster und Zugriffsweisen auf Personen. Über diese Adressierungsweisen definieren sie auch im Wesentlichen ihre Grenze: Über ihre Mitglieder wissen sie sehr genau, wer ‚dazugehört‘ und wer nicht und verfügen damit über eine sehr scharfe und mächtige Zurechnungsform. Was Organisationen ständig tun (und dies mehr und entschiedener als alle anderen Sozialsysteme) ist: Entscheidungen vorzubereiten, Alternativen zu generieren und schließlich zu entscheiden.¹³ Eine weitere ‚Eigenschaft‘ von Organisationen ist, dass sie für einige spezifische Kommunikationsmedien wie Liebe nicht sonderlich sensibel sind. Das will nicht heißen, dass in Organisationen nicht geliebt wird, aber doch, dass diese Liebe sich nur eingeschränkt auf Entscheidungen

¹³ Auch in Familien, in Cliques, in Funktionssystemen wird entschieden, aber keines dieser Systeme basiert auf dieser Kommunikationsweise. In Familien kommt man weniger durch Entscheidung hinein als durch Geburt. Man kann für sich zwar entscheiden zu heiraten und eine Familie zu gründen, aber man wird die Verwandtschaftsverhältnisse nicht durch Entscheidung lösen können. Man bleibt der Sohn oder die Tochter des Vaters / der Mutter selbst dann, wenn man das materielle, kognitive und soziale Erbe ausschlägt.

des Organisationssystems selbst auswirkt. Und damit haben wir, was das Verhältnis von Behinderung und Organisation angeht, ein erstes handfestes Problem: Die Kompensationsmöglichkeiten innerhalb von Organisationen, wenn Behinderung auftritt, sind zumindest eingeschränkt. Das würde nun darauf hindeuten, dass Organisationen in Ermangelung absorbierender Ressourcen eher dazu neigen, behinderungsinduzierte Strapazen, wenn sie im Binnenbereich auftreten, zu vermeiden, ihnen aus dem Weg zu gehen, sie irgendwohin abzulenken. Und in der Tat – bei genauem Hinsehen verfügen sie über ein ausdifferenziertes Arsenal von Belastungsablenkungstechniken, die sie nicht nur beim Auftreten von Behinderung einsetzen, sondern die generell bei sozialen Zumutungen aktiviert werden können (WETZEL 2004, 232ff.).

Die mächtigste Abwehrtechnik ist bereits genannt: die Entscheidung. Die einfachste Möglichkeit, bestimmte Themen und Erschwernisse aus der Organisation herauszuhalten ist, Personen, über deren Bezug diese Themen ‚eintreten‘ könnten, als Mitglied bzw. als relevante Bezugsgruppe nicht zuzulassen.

Nun ist aber die Mitgliedschaft hin und wieder bereits ausgestellt und nur schwierig zurücknehmbar, so dass die Frage auftaucht, was geschieht, wenn Behinderung etwa im Laufe einer Betriebszugehörigkeit auftaucht. Auch in derartigen Fällen ist bereits ‚vorgesorgt‘: Konditionalprogramme rasten ein, also routinierte Abläufe für vorher standardisierte Ereignisse. Tritt Behinderung auf, dann kommt es zu den bekannten Mustern der Krankschreibung, der Rehabilitation, die nur unter bestimmten Umständen in eine Wiedereingliederung münden. Behinderung ist in dieser Form, quasi als „Schmerzkörper“ (BETTE 1989), leicht kategorisierbar und (wieder über Zuhilfenahme von dritten Experten) externalisierbar.

Nun soll es aber empirische Konstellationen geben, bei denen Behinderung im Binnenbereich von Organisationen dennoch aufzufin-

den ist. Dies geschieht etwa, wenn unter meist externem, moralischen Druck, behinderte Bewerber eingestellt werden. Dies führt auch nicht zwingend zu dem Umstand, dass die Organisation sich dem willig fügt und sich um das Problem herumgruppiert. Vielmehr nutzt sie es für ihre eigenen Belange, d.h. sie versucht, etwas schlicht formuliert: das Beste daraus zu machen. Das geht meist mit einer starken Konfliktnähe einher. erinnert man sich allerdings, dass Organisationen keine Konsens-, sondern Entscheidungsmaschinen sind und sie sich als Sozialsysteme relativ wenig ‚Gedanken‘ über Konfliktfolgen für ihre psychischen Umwelten machen, so kann man mehrere Möglichkeiten eines systeminternen Einbaus, einer Belastungskompensation ausmachen:

a) Konfliktsteigerung: Instrumentalisierung

Zunächst kommt es regelmäßig vor, dass das Thema und ggf. auch die damit verknüpften Strapazen als Transportmittel, Vehikel und Konversionsstellen für andere, innerbetrieblich virulente Konflikte dienen. In diesen Fällen werden die damit zurechenbaren Personen quasi als „Sündenböcke, als risikolose Informationsübermittler, Wahrheitsdetektoren und emotionale Batterien“ (BURTSCHER, 2001, 149) ‚eingesetzt‘. Behinderung wird organisational funktionalisiert und wenn man soweit gehen will, lebt dabei eine Rolle von Behinderten auf, die man eigentlich nur noch aus der Stratifikation kennt, nämlich die des Narren (FUCHS 1997a). Über diese Funktionsstelle wird die Kommunikation mit bestimmten, durchaus ein-sichtsreichen alternativen Beschreibungsmöglichkeiten versorgt, was allerdings regelmäßig hochproblematische psychische Belastungen bei den betroffenen Personen zur Folge hat.

b) Konfliktdrosselung: Familiarisierung

Eine zweite Möglichkeit, das Behinderungsproblem in kontrollierbare Bahnen zu bringen, liegt in der fiktiven, simulierten Verwendung von Kommunikationsmedien. Das wäre der Fall, wenn etwa die Belegschaft als große Familie beschworen wird (was ja reichlich und größtenteils jenseits der Behinderungsproblematik geschieht). Die Familie wird heranzitiert und die Organisation als Familie charakterisiert, was nicht einmal in Grenzfällen (etwa bei Familienunternehmen; vgl. WIMMER et al., 2005) ernsthaft der Fall ist bzw. derart funktionieren kann. Liebe ist nicht das zentrale Medium der Organisation, Geld etwa und Macht scheinen eher in ihrem Einzugsbereich zu liegen (vgl. LUHMANN, 1981). Das ändert aber nichts daran, dass dieser simulierte Einbau von Liebe ausreicht, bestimmte Erwartungskorridore für das Verhalten Einzelner auszudehnen und in bestimmte Strukturen zu überführen. Mentorenmodelle sind oftmals als bereits formalisiertere Verhältnisse des An- und Einlernens einzelner behinderter Personen in der Debatte (für empirische Beispiele siehe BURTSCHER, 2001). Zugehörigkeiten spielen hier eine Rolle, wie sie vor allem in Handwerksbetrieben zu finden sind. Darüber wird es nun möglich, Konfliktrisiken und Verhaltens- bzw. Zurechnungsprobleme abzumildern. Dies wird regelmäßig erkaufte durch eine Infantilisierung der Betroffenen, unabhängig wie lange die Einarbeitungszeit und die Mentorenschaft bereits andauern.

c) Exklusion

Die letzte und härteste Umgangsweise liegt dann immer noch, bzw. wieder in der Exklusion: „Nehmen Sie dieses junge G'frast und gehen's!“ (BURTSCHER 2001, 148). Diese Entscheidung steht der Organisation in jedem Falle, auch unter noch so hohen moralischen Zumutungen frei und sie wird davon, solange die interne Entlastung größer als der externe Druck ist, so und nicht anders entscheiden.

Als Zwischenstadium ist immer noch die „interne Kaltstellung“ möglich, die zwar vom Entzug der formalen Mitgliedschaft absieht, jedoch die interaktionelle Zugänglichkeit und entsprechende Handlungsspielräume der Person extrem einzuschränken vermag. In diesem Punkt kann es dem behinderten Mitarbeiter aber im Kern auch nicht besser oder schlechter gehen als manchem abgehalfterten Senior Vice President, mit einem leichten Unterschied in der Besoldung vielleicht.

4.2 Behinderung, Organisation und Intervention

Wie eine einzelne Organisation nun mit diesen ‚Schwierigkeiten‘ umgeht, ist per se von außen kaum einseh- und vorhersehbar. Dies hat nun vorwiegend mit der Eigendynamik von Organisationen zu tun. Organisationen beziehen sich in ihren Operationen zwingend auf sich selbst, sie reproduzieren sich ständig aus ihren eigenen Elementen. Insofern gilt für Organisationen das gleiche wie für alle sinnverarbeitenden Systeme. Sobald Organisationen gegründet werden, zu ‚Laufen beginnen‘, entwickeln sie eine eigene Sicht auf die Welt, sie gestalten sich ihr eigenes Terrain und ‚basteln‘ („bri-coulage“: siehe WEICK 1985) sich ihre je eigene Beobachtungsweise zusammen. Sobald dies einmal funktioniert, wird sich die Organisation immer an ihrer Vergangenheit, an ihren erfolgreichen Strukturmustern orientieren. Organisationen sind gewissermaßen ‚historische Gebilde‘, die im Rückblick ihr Drehbuch für den nächsten Schritt schreiben, sich an ihrer Kultur, Logik und ihrem Zeitrhythmus orientieren und diesen in bestimmten Grenzen fortschreiben. Je nach diesem Drehbuch weisen sie Zonen aus, in denen sie verstärkt ihre Umwelt und ihre Binnenverhältnisse beobachten. Dort achtet man sehr genau auf Veränderungen und überführt sie in eine interne Diskussion und Verarbeitung. Da Organisationen nicht für alles sensibel und irritabel sein können, bedeutet dies

gleichzeitig, dass es ebenso Zonen der Irrelevanz, des Übersehens und des Vergessens gibt, an denen selbst dramatischste Umweltveränderungen nicht zur Kenntnis genommen werden, eben weil man dort nicht darauf achtet. Ob also ein bestimmtes Ereignis, das von Akteuren in der Organisationsumwelt als wichtig betrachtet wird, als solches von der Organisation übernommen wird, ist mehr als fraglich. Dies kann der Fall sein, wenn dies an den sensiblen Stellen der Organisation geäußert wird, also die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass es die Organisation überhaupt registriert. Weiterhin kann dies möglich werden, wenn es mit den Sinnstiftungsprinzipien der Organisation kompatibel ist, man also mit der Information intern etwas anfangen kann, es Anker in der Systemgeschichte existieren, Garantien gibt es jedoch nicht.

Dies führt für erfolgswahrscheinliche heilpädagogische Interventionen mit Organisationsbezügen - in aller Kürze erwähnt - vor allem zu vier Konsequenzen (WETZEL 2004):

Eine Intervention muss nach den sensiblen, ‚irritablen‘ Punkten an der ‚Außenhaut‘ der Organisation suchen, um die Wahrscheinlichkeit der Registratur und Verarbeitung der eigenen Intervention zu erhöhen. Das kann bedeuten, nach unterschiedlichen Einstiegsstellen (nicht immer ist der Geschäftsführer die geeignete Person), aber auch nach angemessenen Formen des Auftretens zu suchen. Die Rolle des klassischen Moralisten führt regelmäßig zu ausgeprägter organisationaler Ignoranz. Gelegentlich ist es hilfreich, sich an Interaktionsmustern zu orientieren, die jene Partner an den Tag legen, mit denen die Organisation im ‚daily business‘ verkehrt.

Eine entsprechende Intervention muss im Kern kontextsensibel angelegt werden. Die Intervention muss in der Lage sein, spezifische Abwehrtechniken der Organisation diagnostizieren und in das eigene Interventionsdesign übertragen zu können. Der Umgang mit ei-

ner Organisation, die auf Exklusion setzt, wird ein anderer sein müssen, als mit einer, die über Familiarisierung operiert.

Eine Intervention muss absorbtiv angelegt sein. Organisationen tendieren zur Abwehr und Ablenkung von (gelegentlich nur erwarteten) Strapazen. Eine entsprechende Intervention muss in der Lage sein, ‚Verstehen‘ (und nicht: Verständnis!) für dieses organisationale Verhalten aufzubringen und sich selbst als temporärer Absorptionspuffer anzubieten, um Handlungsspielräume für die Arbeit mit Klient und Organisation zu erwirtschaften. Das kann bedeuten, Nacherkklärungsbedarfe zu bedienen, Anleit- und Übersetzungsfunktionen temporär auszuführen, ein inhaltliches Coaching von Arbeitskollegen und Vorgesetzten (temporär) zu übernehmen usw.

Eine Intervention muss sich über eine genaue Diagnose von personalen und organisationalen Inklusions-/Exklusionsprofilen über die benötigten und vorhandenen Gestaltungsspielräume orientieren und an genau diesen Profilen arbeiten (MERTEN & SCHERR 2004). Arbeit an Inklusion in Organisationen arbeitet per se und unvermeidlich immer an zwei Seiten: Am Inklusions-/Exklusionsprofil des Klienten und an jenem der Organisation. Die Ausblendung einer dieser Seiten beraubt noch der bestgemeinten Intervention ihrer maßgeblichen Grundlage. Die Arbeit an entsprechenden Diagnostiken steht noch aus, die theoretischen Grundlagen warten darauf, entsprechend systematisch erschlossen zu werden.

5. Die Dynamik der modernen Organisation und ihre Effekte: ein beunruhigender Ausblick

Die Organisation hat also eine Reihe von Mechanismen entwickelt, die es gestatten, sozialen Zumutungen in unterschiedlicher Weise zu begegnen. Die Konfrontation mit Behinderung ist dabei nur eine unter vielen möglichen Zumutungen, man denke etwa an die Gleichstellungsaufforderung oder die Aufforderung zu ökologischem

Verhalten. Und es ist die Organisation, die das soziale Problem von Behinderung in modernen Zeiten spezifisch hervor treibt, indem sie je nach Möglichkeit Inklusion und Exklusion von betroffenen Personen verteilt. So fällt unter das klassische Wort der Aussonderung, der Wegsortierung das, was man organisationale Inklusion – in einem soziologischen Sinne (FUCHS 1997a) – bezeichnen könnte: auf Dauer gestellte Sonderschul-, Heim- und Werkstatt-Aufenthalte etwa. Behinderte sind dann als Sonderschüler, Klienten, Bewohner oder als Patienten inkludiert, mit den problematischen Folgen, die wir kennen. Organisationale Exklusion findet man in den meisten Fällen bei Organisationen auf dem ersten Arbeitsmarkt oder Regelschulen, hier wird den Betroffenen eine Mitgliedschafts-, Schüler- oder Klientenrolle verwehrt. Der Protest, den man vielerorts findet und der auf die Gesellschaft zielt, ist also eigentlich ein Protest gegen die Regulation der Organisation. Das Problem, vor dem man steht, verdankt sich dabei einerseits spezifischen sozialen Lasten, die vor allem aus der „Strapazierung von Sinnverarbeitungsmöglichkeiten“ (FUCHS) resultieren und andererseits den ‚Sozialtechniken‘, die soziale Systeme anwenden, um sich dieser Belastung zu entziehen oder es professionalisiert zu bearbeiten.

Was aber, wenn sich die Bedingungen moderner Organisation verändern? Momentan zeichnet sich ab, dass dies vor allem in folgenden Punkten geschieht.

a) Die Dauerhaftigkeit bzw. die Veränderungsfähigkeit von Organisationen steht unter Druck. Organisationen sind im Kern auf Dauer und vor allem auf Stabilität angelegte Veranstaltungen, die Assoziation mit Routine und Bürokratie kommt nicht von ungefähr. Allerdings sind diese Bedingungen in weiten Teilen der Gesellschaft nicht mehr gegeben (CASTELLS 2000). Nicht nur, dass sich Wirtschaft zunehmend über Projekte und Netzwerke organisiert, dies

trifft für politische Prozesse und sogar für die Soziale Arbeit (selbständige Sozialarbeitende) zu und wird auch vor schulischen und pädagogischen Organisationen auf Dauer nicht halt machen. Organisationen sind gezwungen, eine extreme Veränderungsfähigkeit (BAITSCH & WETZEL 2007) aufzubauen, die der eigenen sozialen Tendenz massiv entgegenreißt. In der Folge ist zu erwarten, dass sich Organisationen ‚verdoppeln‘, einen minimalstabilen Kern bilden, um den herum fluxe, temporäre projekt- und kooperationsbezogene Aktivitäten stattfinden. Das führt zu einem Neu-Zuschnitt von Inklusionsbedingungen an diese stabil-fluxe Sozialstruktur, die ähnlich verdoppelt gedacht werden müssen.

b) Das hat unmittelbar Folgen für die Beobachtbarkeit und Schärfe von Organisationsgrenzen und interner Strukturen. Die Verdoppelung der Organisation macht sie gleichsam intransparenter und diffuser, wenn man versucht, sie von ihrer Umwelt zu unterscheiden und Zugangsstellen zu finden. Und mehr noch: die zunehmende Komplexität von wissensintensiven Produktentwicklungsprozessen verbunden mit eigens beschleunigender EDV-Technologie löst die klassische Unterscheidbarkeit von Input-Variablen, dem klassischen Erstellungsprozess und der Distribution eines Produktes zunehmend auf. Der Produktions- und Ressourcenverwertungsprozess v.a. von wissensintensiven Dienstleistungen entzieht sich zunehmend einer klaren Differenzierungs- und Steuerungslogik. Und mehr noch. Virtuelle Unternehmen, die weltweit Aktivitäten verknüpfen, unterlaufen mit dieser Komplexität zwangsläufig national formulierte, politische Regulierungen. Die verbandlich organisierte und national zu lokalisierende Interessenpolitik des Arbeits- und Tarifsystems verliert zusehends ihren Bearbeitungsgegenstand, die Regulierung von weiteren sozialpolitischen Interessen wird ebenso erschwert. „Nicht nur, dass sich das Bild der Arbeit verschiebt, vielmehr *kommt der*

Ort Betrieb, an dem Vereinbarungen greifen sollen, *abhanden*“ (ADERHOLD 2003: 7; Herv. R.W.). das hat gravierende Folgen für die Identifizierung von ‚Arbeitsplätzen‘ und Beschäftigungsfragmenten, auf die hin behinderte Mitarbeiter hin trainiert und inkludiert werden können, von den generellen Möglichkeiten externer Intervention in derartige amöbenhafte, fluide und komplexe Strukturen einmal ganz abgesehen. Die Frage ist, wohin die Adressabilität (FUCHS 1997b) von behinderten Bewerbern dirigiert werden kann, um anschlussfähig zu bleiben.

c) Die Bedingungen der Mitgliedschaft ändern sich, was etwa den Zugriff auf die Individualität der Mitglieder betrifft. Strikt formalisierte klassische Mitgliedschaftsverhältnisse legten klar fest, bis wohin das Interesse an Wissen und Verhalten des Einzelnen ging. Zunehmend dehnt die Organisation den Zugriff auf das Individuelle des Mitglieds, seine spezifischen Werte, seine verfügbaren Kontakte und Interaktionsmuster aus. Dies geht mit einer Potenzialisierung einher, d.h. es erfolgt eine Mitbeobachtung eben dieser Punkte unter der Maßgabe, auch zukünftige Potenziale mit erschließen zu können. Das steigert Unsicherheiten für die Organisation und ihre Mitglieder und erzwingt neue, paradoxe Mechanismen der Unsicherheitsabsorbtion (ADERHOLD & RICHTER 2006, BAECKER 1997). In der Folge steigen die kognitiven wie auch die emotionalen Anforderungen an die Mitglieder, neben den klassischen Kompetenzen und Fähigkeiten treten Netzwerkaktivitäten, ‚stille‘ persönliche Ressourcen und die Interaktionsqualitäten als Bewertungskriterien. Welche Rolle soziale Strapazen bei dieser Unsicherheitsabsorbtion spielen, ist noch völlig unklar. Eine ebenso dämpfende wie auch steigernde Wirkung ist denkbar. Das organisationsrelevante Belastungsprofil von Behinderung muss also neu gezeichnet werden.

Es wird also nicht einfacher, das war auch nicht zu erwarten. Aber mit diesen Punkten sind nicht mehr als ‚Startblöcke‘ markiert, von denen aus in eine genauere und durchaus handlungsorientierte Analyse und Entwicklung ‚gesprungen‘ werden kann. Ohne einen substanziellen Zugang zur Organisation, noch dazu in ihren zu erwartenden Reaktionen auf die nur andeutungsweise gezeigten Anforderungen, wird es schwierig, heilpädagogische (und sozialarbeiterische) Intervention auf die Realisierung von Erfolgspotenzialen einzustellen. Jedoch findet sich in den mannigfaltigen und unterschiedlich konnotierten modernen Theorieangeboten eine Reihe von konzeptionellen ‚Schlüsseln‘, mit denen diese Turbulenzen und Dynamiken aufgeschlossen und bearbeitet werden können.

Das könnte und müsste man klarer und präziser formulieren. Wie kann man die Kompensation von behinderungsinduzierten Lasten jenseits von Spezialorganisationen und jenseits von Familie denken? Kann man die „dunkle“ Seite der Organisation, ihre Sturheit und Schläue (die für sie selbst so überaus praktisch und wichtig ist) nicht doch ‚überlisten‘ und ihren Hang zur Stigmatisierung zumindest temporär zu unterbrechen? Und wie müsste man organisationsnahe Interventionssettings umgestalten, die von der Dynamik der modernen Organisation, der wirtschaftlich induzierten Rekonturierung von Arbeit betroffen sind?

Allein das wäre ein Forschungsprogramm. Es ging und geht hier nicht um ein komplettes Durchdeklinieren eines Theoriegebäudes und schon gar nicht um das Insistieren auf irgendeiner bestimmten Form von Theorie. Zentral ist stattdessen, dass die Heilpädagogik Weniges dringender benötigt als Reflexionssteigerung. Dies gilt in der Annäherung an ihr ‚Objekt‘, ebenso wie im Hinblick auf ihre Unterscheidbarkeit, ihre Identität als Disziplin und Profession und im Blick auf Profite, die sie sozial erwirtschaften muss, um gesellschaftlich akzeptiert zu bleiben. So intelligent die vielfach beschwo-

rene ‚Praxis‘ auch ist: Ohne distanzierte, theoretisch betriebene Konfrontation mit ihrer eigenen Kontingenz fehlt ihr ein maßgeblicher Faktor für eine angemessene Weiterentwicklung. Es braucht beides in einem klug austarierten, auf gegenseitige Irritation und Resonanz setzenden Verhältnis.

Literatur

- ADERHOLD, J. (2004). Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft. Opladen: VS.
- Aderhold, J. (2003). Zur strukturellen und semantischen Verschiebung von Arbeit im Spannungsfeld von Virtualisierung und Globalisierung – ein gesellschafts- und organisationstheoretischer Einwurf. Ms. Chemnitz/Dresden.
- ADERHOLD, J. & RICHTER, G. (2006). Innovation in Betrieb und Gesellschaft – Paradoxe Welt: KMU zugleich innovativ und veränderungsresistent? In: ABEL, R.; BASS, H.H.; ERNST-SIEBERT, R. (Hg.): Kleine und mittelgroße Unternehmen im globalen Innovationswettbewerb. Technikgestaltung, Internationalisierungsstrategien, Beschäftigungsschaffung. München/Mering: Hampp. 9-43.
- BAECKER, D. (2007). Arbeiten ist gefährlich. Ms. Online unter: <http://homepage.mac.com/baecker/Arbeiten.pdf> [Stand 30.05.2007]
- BAECKER, D. (1997). Wieviel Organisation braucht die Organisation – Oder warum wir uns in schlechtdefinierten Systemen wohler fühlen. Organisationsentwicklung 2/97, 18-25.
- BAITSCH, C. & WETZEL, R. (2007). Betriebliche Lernfähigkeit gestalten: Ein Instrumentenvorschlag zur Analyse und Bewertung einer zentralen Unternehmensressource. (im Erscheinen).
- BALGO, R. (2005). Konstruktionsbedingungen eines lernförderlichen Unterrichts. Welche Perspektiven lassen sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Theorie ableiten? Das gepfeferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln. Internet: www.ibs-networld.de/ferkel/, [Stand 16.06.07].
- BALGO, R. & WERNING, R. (Hg.). Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

- BARSCHE, S.; BENDOKAT, T. & BRÜCK, M. (2005). In eigener Sache: Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik. Heilpädagogik online. Vol. 3/2005, 4-19. Online unter: http://freenet-homepage.de/heilpaedagogik/hpo/heilpaedagogik_online_0405.pdf
- BECK, U. (2000). Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt: Suhrkamp.
- BECK, U., GIDDENS, A. & LASH, S. (1996). Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt: Suhrkamp.
- BETTE, K.-H. (1989). Körperspuren. Berlin & New York: De Gruyter.
- BÖTTCHER, W. & TERHART, E. (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Opladen: VS.
- BOURDIEU, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- BURTSCHER, R. (2001). Unterstützte Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Arbeitsassistenten in der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. Dissertation, Innsbruck, Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/burtscher-beschaeftigung.html> [Stand 16.06.07].
- BARLSEN, J. & HOHMEIER, J. (2001). Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- CASTELLS, M. (2000). The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture Vol 1 (Information Age). Blackwell Publishers: Oxford.
- CLOERKES, G. (2001). Soziologie der Behinderten. 2. Auflage, Heidelberg: Winter.
- FORSTER, R. (Hg.) (2004): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Stuttgart: Klinkhardt.
- FUCHS, P. (2002). Behinderung und soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlöslichen Problem. Das gepfefferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln. Internet: www.ibs-networld.de/ferkel/ [Stand 16.06.07].
- FUCHS, P. (1997a). Weder Herd noch Heimstatt, weder Fall noch Nicht-Fall. Soziale Systeme (3), H. 2, 413-437.
- FUCHS, P. (1997b). Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie, in: Soziale Systeme, (3), H1., 57-79.
- FUCHS, P. (1995). Die Umschrift. Kommunikationstheoretische Studien. Frankfurt: Suhrkamp.
- FUCHS, P. (1992). Niklas Luhmann – beobachtet. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- FUCHS, P. & WÖRZ, M. (2004): Die Reise nach Wladiwostok. Eine systemtheoretische Exkursion. Weil der Stadt: Mwb-Verlag.

- GIDDENS, A. (2001). Konsequenzen der Moderne. Frankfurt: Suhrkamp
- HERMES, G. & ROHRMANN, E. (Hg.) (2006). Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. [AG SPAK Bücher](#), Neu Ulm.
- KASTL, J. M. (2006). Rezension vom 21.03.2006 zu: Rudolf Forster (Hg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung: Bad Heilbrunn, 2004. In: socialnet Rezensionen unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/2932.php>, Datum des Zugriffs 25.05.2007.
- KIESER, A. (2006). Organisationstheorien (6. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- KIESERLING, A. (1999). Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt: Suhrkamp.
- KLEVE, H. (2007). Ambivalenz, System, Erfolg. Provokationen postmoderner Sozialarbeit. Carl Auer Systeme, Heidelberg.
- LUHMANN, N. (1981). Macht. Stuttgart: Fink.
- LUHMANN, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (2000). Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MERTEN, R.; SCHERR, A. (Hg.) (2004). Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. VS, Opladen.
- MOSER, V. (2003). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske+Budrich.
- MÜNCH, J. (1997). Be-hindert – Schicksal, Fakt oder soziales Konstrukt? Neue Praxis 3/1997, S. 263-243.
- STAEHLE, W. H. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. Hg. Von von Peter Conrad, und Jörg Sydow. München: Vahlen.
- TERVOOREN, A. (2001). Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: FRITSCHKE, B., HARTMANN, J., SCHMIDT, A. & TERVOOREN, A. (Hrsg.). Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske+Budrich.

- WALDSCHMIDT, A. (2003). Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In CLOERKES, G. (Hrsg.). Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, 83-101. Heidelberg: Winter.
- WEICK, K.E. (1985). Der Prozess des Organisierens. Frankfurt: Suhrkamp.
- WEIK, E.; LANG, R. (Hrsg.) (2003/2005). Moderne Organisations-theorien. 2 Bände, Wiesbaden: Gabler.
- WEISSER, J., RENGGLI, C. (Hg.). Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern: Edition SZH; Reihe "ISP-Universität Zürich, Band Nr. 11.
- WETZEL, R. (2006). Behinderung und ihre organisierte „Abwehr“. Beiträge einer systemtheoretischen Perspektive. In: POOL, S.; WOLTERS, M.; SCHLEY, W. (Hrsg.): Sonderpädagogische Beiträge zur Professionalität. Interdisziplinäre Perspektiven – Bilder von Behinderung – Wissen. Edition SZH-CSPS, 97-114.
- WETZEL, R. (2004). Eine Widerspenstige und keine Zähmung. Systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Behinderung. Carl Auer: Heidelberg.
- WIMMER, R., DOMAYER, E., OSWALD, M. (2005). Familienunternehmen, Auslaufmodell oder Erfolgstyp? Wiesbaden: Gabler.

Über den Autor:

Ralf Wetzel studierte Betriebswirtschaft in Chemnitz (D) und Kingston upon Hull (UK). Nach mehreren Jahren theoretischer und anwendungsorientierter Arbeit am Institut für Innovationsmanagement und Personalentwicklung (ifip) an der TU Chemnitz promovierte er dort über eine systemtheoretisch inspirierte Theorie der Behinderung. Im Anschluss mehrere Lehr-, Weiterbildungs- und Beratungsaufträge sowie Professurvertretung an internationalen deutschsprachigen pädagogischen und sozialarbeiterischen Instituten bzw. Fachbereichen. Gegenwärtig als Koordinator, Moderator und Berater im Rahmen eines industrienahen Forschungsverbundes zu den Themen nachhaltiger organisatorischer Wandel, reflexive Beratung und Intervention an der TU Chemnitz tätig.

Kontakt:

Dr. Ralf Wetzel
Technische Universität Chemnitz
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Professur für Innovationsforschung und nachhaltiges Ressourcenmanagement
D-09107 Chemnitz
mail: ralf.wetzel(@)wirtschaft.tu-chemnitz.de
fon: 0371/531-35435
fax: 0371/531-8-35435

Zu zitieren als:

WETZEL, Ralf: Behinderung, Organisation, Theorie. Eine überfällige Konfrontation in systemtheoretischer Spielart. In: Heilpädagogik online 03/07, 65-96
http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf,
Stand: 30.06.2007

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Heidemarie Adam

Gefahren der Gestützten Kommunikation - Vorwort zum Erfahrungsbericht von R. Müller

Vor ca. einem Jahr schrieb mir R. Müller, weil er meinen kritischen Artikel zum Thema Gestützte Kommunikation in Heilpädagogik online (ADAM 2003a) gelesen hatte. Er berichtete, wie er selbst und weitere Mitarbeiterinnen durch die schriftlichen Aussagen eines als schwerstbehindert geltenden nicht sprechenden Mannes belastet worden waren. Eine Therapeutin hatte die Gestützte Kommunikation eingesetzt.

Zum besseren Verständnis des Textes von Herrn Müller werden im Folgenden einige Informationen zum Thema FC zusammengefasst und weiterführende Literatur genannt.

Die Gestützte Kommunikation (FC) gilt in Deutschland bei den AnhängerInnen dieser Methode seit einigen Jahren als Möglichkeit, um insbesondere Autisten zu helfen, ihr volles geistiges Potential zu entfalten. Neben den Erfolgsmeldungen waren aber schon bald kritische Stimmen zu hören.

Die Methode wurde von der Australierin Rosemary CROSSLEY entwickelt und unter dem Namen „Facilitated Communication“ (abgekürzt FC) bekannt. Nachdem Douglas BIKLEN von der Syracuse University (New York) FC in zahlreichen Publikationen der Öffentlichkeit vorgestellt hatte, breitete sie sich ab 1990 in den USA außerordentlich rasch aus (vgl. BIKLEN 1993). Von dort kam sie dann auch nach Deutschland. Inzwischen gibt es unzählige Beschreibungen der Art und Weise, wie FC durchgeführt wird (vgl. ADAM 2003b und BIERMANN 1999).

Kernpunkt der Gestützten Kommunikation ist die physische Hilfe, die die schreibende Person durch Stützerin oder Stützer erhält. Es gibt Abstufungen der Intensität der Stütze.

Die Gestützte Kommunikation übt eine große Faszination auf Eltern, Betreuer und beruflich mit der Klientel befasste aus. Die persönlichen Erfahrungen, von denen stützende Personen und FC-VertreterInnen berichten, stehen aber im Widerspruch zu den Ergebnissen empirischer Untersuchungen.

Im Rahmen von FC-Trainings ging man in den ersten Jahren davon aus, dass ein Kind bzw. ein Jugendlicher bereits lesen und schreiben konnte und nur aufgrund motorischer Probleme, Wortfindungsstörungen oder ähnlichem nicht in der Lage war, seine wirklichen Fähigkeiten zu zeigen. Heute wird FC von den Vertretern der Methode auch als Lehr- und Lernmethode propagiert. Man benutzt die Methode also weniger, um unerwartete geistige Leistungen zu entdecken, sondern um Lesen, Schreiben oder so basale Dinge wie das Knöpfen und Schleifebinden zu lehren. FC als Lehrmethode ist letztlich eine der vielen Varianten der Verhaltensmodifikation. FC als Lehrmethode führt zu Erfolgen genau wie es die Verhaltensmodifikation tut. Kinder bzw. Jugendliche lernen knöpfen und manche lernen auch lesen und schreiben. Diese doppelte Verwendung des Begriffes FC ist verwirrend.

Bei dem von Herrn Müller geschilderten Fall wurde FC von der Therapeutin eingesetzt, um unerwartete Fähigkeiten bei dem Klienten zu entdecken. Der Bericht zeigt, wie gefährlich das für alle Beteiligten werden kann. Ich hatte bisher angenommen, dass Anklagen wegen sexuellen Missbrauchs mit Hilfe von Gestützter Kommunikation ein ausschließlich US-amerikanisches Phänomen seien. Der Bericht von Herrn Müller hat mir die Augen geöffnet und ich habe in-

zwischen zufällig von einem weiteren Fall in Deutschland erfahren. Der betroffene hatte sogar einige Monate in Untersuchungshaft verbringen müssen, bevor er rehabilitiert worden ist.

Gegenwärtig kann die Gestützte Kommunikation nicht als eine Kommunikationsmethode betrachtet werden, mit der sich eine zuverlässige, authentische Kommunikation erreichen lässt. Kommunikationserfolge sind kaum nachweisbar, Beeinflussung der FC-Botschaften durch die StützerInnen dagegen sehr häufig. Trotz der jahrelangen Anwendung der gestützten Kommunikation gibt es keine wissenschaftlich einwandfrei dokumentierten Fälle, die belegen, dass über diese Methode selbstständiges Schreiben erreicht werden kann.

Der von Herrn Müller geschilderte Fall macht deutlich, wie gefährlich die Methode ist. Auch in harmloseren Fällen muss man davon ausgehen, dass gestützt schreibenden Menschen jahrelang Aussagen zugeschrieben werden, die gar nicht von ihnen stammen. Deshalb ist vom Einsatz der Methode abzuraten und sollte über deren Fragwürdigkeit noch wesentlich stärker aufgeklärt werden als dies bisher der Fall ist. Kostenträger aus dem Bildungs-, Sozialhilfe- und Gesundheitsbereich sollten ihre Mittel für zuverlässigere Methoden einsetzen, auch wenn sich hier die Erfolge nur mühsam und durch langwierige Hilfsangebote erzielen lassen.

Weiterführende Literatur

- ADAM, Heidemarie (2003a): Gestützte Kommunikation. Mythos oder Realität?, in: Heilpädagogik online 03/03, 3-20
http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0303.pdf,
Stand: 01.07.2003
- ADAM, Heidemarie (2003b): Was leistet die Gestützte Kommunikation für Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik

- BIERMANN, A. (1999): Gestützte Kommunikation im Widerstreit. Empirische Analyse eines umstrittenen Ansatzes. Berlin: Edition Marhold.
- BIERMANN, A. (2000): Gestützte Kommunikation: Ein Konzept zur Überprüfung der Authentizität und Effektivität einer umstrittenen Kommunikationsmethode. Sonderpädagogik, 30 (1), 4-15.
- BLIGH, S. & KUPPERMAN, P. (1993): Facilitated communication evaluation procedure accepted in a court case. In: Journal of Autism and Developmental Disorders, 23 (3), 553-557.
- BOBER, A. & THÜMMEL, I. (1999): Es kann doch zumindest nicht schaden? Risiken beim Einsatz der Gestützten Kommunikation. Die neue Sonderschule, 44, 434-452.
- NUSSBECK, SUSANNE (2000): Gestützte Kommunikation. Ein Ausdrucksmittel für Menschen mit geistiger Behinderung? Göttingen: Hogrefe.

Über die Autorin:

Studium an der Pädagogischen Hochschule Berlin; ab 1963 Lehrerin an Grundschulen; ab 1968 Lehrerin an einer Schule für Praktischbildbare (Geistigbehinderte); 1972 - 1974 Studium der Geistigbehindertenpädagogik in Marburg; verschiedene Studienaufenthalte in den USA; 1976 Promotion an der Philipps-Universität Marburg, Thema der Dissertation: Curriculum-Konstruktion für Geistigbehinderte; ab 1980 Rektorin an einer Schule für Geistigbehinderte; Mitarbeit bei Inclusion International; ab 1984 Oberstudienrätin im Hochschuldienst an der Universität Würzburg; Studienaufenthalte und Lehrtätigkeit in Indien, Indonesien, den Philippinen, Thailand, Bangladesh, Singapore; 1992 Habilitation an der Universität Odenburg; Mitarbeit bei ISAAC; Thema der Habilitationsschrift: Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren; seit 1993 Professorin für Geistigbehindertenpädagogik an der Universität Leipzig; seit 2002 inhaltliche Leitung und wissenschaftliche Begleitung des Lehrgangs Unterstützte Kommunikation (LUK); seit 2002 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates von ISAAC

Kontakt:

adamh@rz.uni-leipzig.de

Zu zitieren als:

Heidemarie ADAM: Gefahren der Gestützten Kommunikation – Vorwort zum Erfahrungsbericht von R. Müller, in: Heilpädagogik online 03/07, 97-100

http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf,

Stand: 30.06.2007

R. Müller¹⁴

Gestützte Kommunikation ‚FC‘ (facilitated communication) und ihre fatalen Auswirkungen

Ich arbeite seit zwölf Jahren im Behindertenbereich bei zwei Trägern in Österreich in unterschiedlichen Einrichtungen und Tätigkeitsbereichen. In meiner Eigenschaft als Leiter einer betreuten Wohngemeinschaft habe ich in den vergangenen Monaten außerordentlich negative Erfahrungen mit der gestützten Kommunikation gemacht und möchte darüber berichten.

Zur Person des Gestützten und wie es zur Anwendung der Gestützten Kommunikation in der Betreuungsarbeit kam

Der Klient ist ein 55jähriger Mann mit geistiger Behinderung, seine ärztliche Diagnose lautet: Hydrocephalus int., Oligophrenie, beidseitige Schwerhörigkeit, Erethismus.

Er lebt seit zehn Jahren in einer voll betreuten Wohngemeinschaft mit sieben MitbewohnerInnen und besucht eine Behindertenwerkstätte. Er ist ohne Lautsprache und wurde zu seinem Schutz - als Vermeidung von Selbstgefährdung weil er nicht verkehrstüchtig ist - freiheitsbeschränkt, kann also die Wohngemeinschaft ohne Betreuung nicht verlassen.

Seine Bedürfnisse sind über Ablehnung bzw. Annahme eines Angebotes zu erkennen. In lebenspraktischen Bereichen ist er soweit in der Lage, dass er sich im Wohnhaus in dem er lebt, zurechtfindet (Badezimmer, WC, Esszimmer, sein eigenes Zimmer). Er ist nicht in der Lage sich selber zu versorgen, benötigt Unterstützung bei

¹⁴ Namen aller Betroffenen verändert; Name und Anschrift des Verfassers sind der Redaktion bekannt.

der Körperhygiene. In seinem Zimmer hat er seine eigene Ordnung und beschäftigt sich öfters mit Puzzeln, die er mit Ausdauer fertig zusammenbaut, und dem Einordnen von Gegenständen.

L. wurde als Kind und als Jugendlicher und junger Erwachsener von der Haushälterin in der Familie erzogen und begleitet. Es wurde viel Wert darauf gelegt, dass L. nicht als behindert erscheint, zumindest nicht auf den ersten Blick. L. ist gut gekleidet und wirkt sehr gut erzogen und angepasst. Es war den BetreuerInnen in der Wohngemeinschaft nicht möglich auch nur ein Stück weit in die Erlebniswelt von L. vorzudringen, daher führte dies lange Zeit zu einer gewissen ‚Mystifizierung‘ des Klienten.

Als dann im Jahr 2000 in Österreich die neue Methode der „Gestützten Kommunikation“ aufkam, war der damals logische Schritt, L. dies zu ermöglichen, um endlich Gewissheit über seine Fähigkeiten und erstmals Einblick in seine Bedürfnisse gewinnen zu können.

Dazu wurde eine Psychotherapeutin gefunden, die zu diesem Zeitpunkt als einzige in Österreich mit dieser Methode arbeitete. Sie begann zunächst mit L. und einem weiteren Mitbewohner, der autistische Wesenszüge aufweist, zu schreiben. Die Einheiten mit dem zweiten Mann wurden bald darauf von ihr beendet, da er nicht kooperativ war. Er lehnte Körperkontakt weitestgehend ab und begann Sessel aus Ärger umzuwerfen.

L. hingegen war und ist Körperkontakt nicht abgeneigt, z.B. klatscht er gerne in die Hände der BetreuerInnen. Den bei FC notwendigen Körperkontakt hat er gerne zugelassen.

Die Ergebnisse der Gestützten Kommunikation und die Auswirkung sowohl auf die gestützte Person sowie sein Betreuungsteam

Zunächst schrieb nur die Stützerin mit dem Klienten und sie teilte den BetreuerInnen anfänglich die Ergebnisse mit. Es herrschte große Aufregung im Team, erstmals war es scheinbar möglich mit L. zu kommunizieren, dies bedeutete sozusagen eine Revolution in der Betreuungsarbeit. L. konnte nun endlich Auskunft über seine Befindlichkeit und seine Bedürfnisse geben. Das ganze Team war motiviert FC zu erlernen, um mit dem Klienten kommunizieren zu können. Deshalb wurden alle von der Therapeutin in diese Methode eingeschult. Schon bei der Einschulung kamen bei einzelnen BetreuerInnen die ersten Zweifel, an der Authentizität der Texte auf. Einige hatten das Gefühl, dass nicht L. die Hand zur Buchstabentafel führt, sondern im Zuge der Einschulung die Therapeutin. Es fiel auf, dass das von L. Geschriebene, vom Sinn und Wortlaut her sehr merkwürdig war. Z. B. äußerte er „ich liebe Eiterekel“ und andere nicht nachvollziehbare Äußerungen.

Die Therapeutin vermochte es, zumindest anfänglich die Bedenken zu zerstreuen, indem sie darauf hinwies, dass L. eben eine andere Sicht der Welt hätte und jeder Zweifel daran seine Gefühle verletzen könnte. Diese Argumentationslinie zog sich wie ein roter Faden durch die Zusammenarbeit mit der Therapeutin und war zumindest vorerst dazu geeignet, kritische Äußerungen aus Respekt vor dem Klienten zu unterbinden bzw. ihm weiterhin die Möglichkeit der Kommunikation mittels FC zu bieten.

Nach der Einschulung der BetreuerInnen begann nun jeder einzelne mit mehr oder weniger Erfolg mit L. zu schreiben. Es stellte sich heraus, dass L. gerade mit jenen Personen schrieb, die an FC

glaubten und mit jenen BetreuerInnen, die Zweifel daran hatten, nicht. Dies wurde von der Therapeutin wieder damit begründet, dass L. genau spüre, ob er ernst genommen werde oder nicht. Den Personen, mit denen L. schrieb, teilte er mit, dass er z.B. in die Oper gehen möchte. Dies wurde ihm umgehend ermöglicht, jedoch ohne Erfolg. Nach wenigen Minuten mussten er und seine Betreuerin die Oper wieder verlassen, da er sich sichtlich unwohl fühlte. Erst nach dem Verlassen der Oper ließ seine Anspannung nach. Im weiteren Verlauf der Förderung mit FC stellte sich auch heraus, dass L. mit der stützenden Person stets jene Dinge besprach, die die stützende Person zum derzeitigen Zeitpunkt selbst beschäftigte. So wollte er plötzlich Wein trinken, nachdem die Betreuerin ein Weinseminar besucht hatte – auch hier wurde ihm das ermöglicht, jedoch schmeckte ihm der Wein sichtlich nicht. Auch einfache Aussagen von L. mittels FC konnten oft nicht verifiziert werden – z.B. antwortete er oft auf die Frage zur Teilnahme an einer Außenaktivität mit JA, tatsächlich zeigte er jedoch keine sichtbare Motivation, diese mitzumachen. Im Team kam es zu Kontroversen. FC wurde zur Glaubensfrage, löste viele Diskussionen aus und verhinderte lange Zeit eine andere Form der *Unterstützten* Kommunikation mit dem Klienten.

Gleichzeitig schrieb die Therapeutin weiterhin einmal in der Woche mit ihm und es kam zu erstaunlichen Ergebnissen. So spricht L. nach Angaben der Stützerin sechs Fremdsprachen – darunter Latein, Griechisch und Schwedisch, ebenso wäre er hochintelligent. Der vom BetreuerInnen Team geforderte Beweis dafür wurde von der Therapeutin niemals erbracht, sie argumentierte damit, dass eine Überprüfung den Gestützten nicht nur schwer kränken würde, sondern er würde dies sofort bemerken und daher jegliche Kommu-

nikation ablehnen. Gelernt habe er diese Sprachen nebenbei aufgrund seiner hohen Intelligenz.

Jegliche, auch einfache Überprüfungstests wurden von der Stützerin sofort abgelehnt.

Im Laufe der Zeit wurde der ursprünglichen Auftrag L. in die FC einzuführen und ihm zu helfen mit Stützung zu kommunizieren (Schreiben zu lernen) von der Therapeutin stillschweigend und ohne Absprache mit dem Umfeld des Klienten verändert. Sie glaubte, dass L. eine psychotherapeutische Behandlung brauche, um sein volles intellektuelles Potential auszuschöpfen. Mit dem Hinweis auf das Therapiegeheimnis hat die Therapeutin auch keine Informationen bezüglich der Aussagen des Gestützten mehr an die BetreuerInnen weitergegeben.

Im Zuge dieser Behandlung diagnostizierte sie aus den FC-Ergebnissen bei ihm eine dissoziative Persönlichkeitsstörung. Sie behauptete nun, dass der Klient bis zu 60 Persönlichkeiten aufweise. Diese Diagnose diene der Therapeutin als Begründung dafür, dass die Äußerungen mittels FC nicht mit seinem tatsächlichen Handeln korrelierten und keine Zusammenhänge mit seinem Tun erkennbar waren.

Der behandelnde Hausarzt und die psychiatrische Fachärztin des Klienten haben diese Diagnose als unrichtig bezeichnet.

Inzwischen hatte sich das BetreuerInnen Team und die zuständige pädagogische Bereichsleitung mit der vorliegenden Fachliteratur auseinandergesetzt. Man nahm an, dass es sich bei den von L. gestützt geschriebenen Wortkombinationen nicht um authentische Aussagen von ihm handelt. Deshalb wurde beschlossen, FC nicht mehr als Kommunikationsmittel für diesen Klienten im Rahmen der Wohngruppe einzusetzen. Trotzdem wurde dem Klienten weiterhin

die Möglichkeit geboten Besuche in der Praxis der Therapeutin zu machen und dort weiter gestützt zu schreiben.

Das dies ein fataler und schwerwiegender Irrtum war, wurde erst im Nachhinein klar.

Auf Forderungen der Therapeutin im Zusammenhang mit den angeblich von L. gewünschten Maßnahmen ging das BetreuerInnen-Team zunächst noch ein, als sich jedoch zeigte, welchen Stress und Unruhe diese Maßnahmen wie zum Beispiel spezielle Filterbrillen, Vitaminpräparate aus Amerika beim Klienten L. auslösten, wurde davon Abstand genommen. Die Kommunikation wurde nach Teambeschluss und wieder in Absprache mit dem Bereichsleiter auf organisatorische Belange beschränkt, dies wurde durch den Wohnhausleiter der Therapeutin schriftlich mitgeteilt.

Die Beziehung von Stützerin zum Gestützten

Die Therapeutin hatte, wie schon beschrieben, den Auftrag L. in die gestützte Kommunikation einzuführen und im Idealfall soweit zu bringen, dass er auf Stützung nicht mehr angewiesen ist. Schleichend veränderte sie ihre Funktion bis hin zur Psychotherapeutin von L. bis sie sich schließlich als einzige Person sah, die in der Lage wäre mit L. zu kommunizieren bzw. ihn zu verstehen. Ihr Agieren als Psychotherapeutin wurde in zunehmenden Maße unprofessionell, sie überschritt immer öfter ihre Kompetenzen als Therapeutin. Sie gab dem Klienten ein privates Fotoalbum von sich mit, machte einen Zahnarzttermin für ihn aus ohne Absprache mit den BetreuerInnen oder der zuständigen Sachwalterin, um ihm alle Zähne ziehen zu lassen.

Auf Zweifel von BetreuerInnen bezüglich der tatsächlichen Fähigkeiten des Klienten reagierte sie immer ungehaltener. Es schien, als ob die Stützerin die Absicht hatte, L. von seiner Behinderung zu

„heilen“. Nachdem ihr Agieren für die MitarbeiterInnen nicht mehr akzeptabel war, wurde ihr durch den Wohnhausleiter, nach Beschluss im BetreuerInnen-Team sowie der Bereichsleitung, der Zugang zu L.s Wohnhaus verboten. Ebenso wurde beschlossen, dass die Einheiten bei ihr nun auch nicht mehr als Freizeitaktivität angesehen werden können und beendet werden müssten, da ihr Agieren den Grundsätzen des pädagogischen Handelns der BetreuerInnen sowie eines professionellen Umgang zwischen Therapeut und Klient widersprachen.

Etwa einen Monat später begann sie mit der Dokumentation des angeblichen sexuellen Missbrauchs durch den Wohnhausleiter sowie zwei weiteren Betreuerinnen. Um ihre Behauptungen zu untermauern zog die Therapeutin eine von ihr benannte internationale Expertin aus Deutschland hinzu. Diese traf sich einmal mit dem Klienten und bescheinigte dem Klienten, dass er trotz seiner geistigen Behinderung in der Lage sei mittels FC zu kommunizieren und sein Augenrollen bei Nennung der Namen der Beschuldigten ein Beweis für den Missbrauch sei. Diese Dokumentation gab sie dann an die Staatsanwaltschaft weiter, danach erfolgten stundenlange Untersuchungen in der Wohngemeinschaft und in den privaten Räumlichkeiten der Beschuldigten.

Mittlerweile hat die Staatsanwaltschaft die Weiterverfolgung der Anzeige aufgrund der Haltlosigkeit der Beschuldigungen abgelehnt. Die Verarbeitung dieser massiven, Existenz bedrohenden und verleumderischen Rufschädigungen und Eingriffe in die persönliche Freiheit der einzelnen Betroffenen ist nicht abgeschlossen. Diese Falldarstellung soll aufzeigen, welche Gefahren diese Methode in sich birgt, sowohl für den Gestützten als auch für jene Personen im Umfeld der gestützten Personen, die um ihre persönliche Freiheit bangen müssen. Es soll jene, die noch immer an dieser Methode

festhalten, zur längst überfälligen kritischen Auseinandersetzung bewegen bzw. anderen, die den Einsatz dieser Methode erwägen, eine Entscheidungshilfe dagegen bieten.

Resümee

Rückblickend betrachtet war es eine schwerwiegende Fehlentscheidung ‚FC‘ nach einer Auseinandersetzung mit der Methode gegen jeden Zweifel und Vernunft einzusetzen bzw. auch noch nach Erkennen der Unsinnigkeit die Stützerin weiterhin mit L. arbeiten zu lassen. Der Klient wurde über Jahre nicht immer als der Mensch, der er ist, wahrgenommen und respektiert, sondern es wurde teilweise an seinen Bedürfnissen vorbei gehandelt, Fähigkeiten, die er nicht besitzt, wurden ihm zugestanden anstelle von Förderung der tatsächlichen Ressourcen bzw. wurde er aufgrund der unreflektierten Ergebnisse manchmal Situationen ausgesetzt, die ihn sehr belasteten.

Die Einheiten mit der Therapeutin wurden von der Krankenversicherung des Klienten teilweise ersetzt. Es ist nun zu befürchten, dass der Klient in der näheren Zukunft für andere sinnvolle Maßnahmen keine Unterstützung gewährt bekommt. Die Ereignisse in dieser Falldarstellung mögen vielleicht eine extreme Ausnahme im deutschsprachigen Raum sein. In den USA hat es vor Jahren ähnliche Beschuldigungen gegeben. Teilweise kam es zu Haftstrafen für die beschuldigten Personen die erst zu einem späteren Zeitpunkt rehabilitiert wurden¹⁵. Dies war den drei beschuldigten BetreuerInnen zum Zeitpunkt der Anzeige bekannt. Sie fürchteten um ihre persönliche Freiheit. Es war ja nicht auszuschließen, dass diese Rufschädigung zu dem Verlust des Arbeitsplatzes führen würde.

¹⁵ Vgl. Probst, P.: „Gestützte Kommunikation“: Eine unerfüllbare Verheißung. Online im Internet: www1.uni-hamburg.de/Paul.Probst/pp-orginalarbeiten-autismus/gk-verheissung-1.pdf (02.09.2003)

Auch L. hätte im schlimmsten Fall aus seinem vertrauten Umfeld herausgerissen werden können.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Wohneinrichtung haben schlimme Jahre und Monate hinter sich. Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen, möchten wir dazu ermutigen mit FC als Kommunikationsmethode äußerst vorsichtig und sehr kritisch umzugehen.

Es verwunderte kaum, dass vor allem der Wohnhausleiter am massivsten den Anschuldigungen ausgesetzt war, da er in seiner Funktion als Leiter der Wohngemeinschaft der Therapeutin das Hausverbot ausgesprochen hatte. Genauso die beiden anderen beschuldigten Betreuerinnen, die Leiterstellvertreterin und die Bezugsbetreuerin des Klienten, weil auch diese zwei Personen im Vorfeld mit Friktionen durch die Therapeutin aufgrund ihres grenzüberschreitenden Verhalten ausgesetzt waren.

Zu zitieren als:

R. MÜLLER: Gestützte Kommunikation 'FC' (facilitated communication) und ihre fatalen Auswirkungen, in: Heilpädagogik online 03/07, 101-109
http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf,
Stand: 30.06.2007

Rezensionen

Welling, Alfons: Einführung in die Sprachbehindertenpädagogik.
München: Reinhardt 2006
Preis: 19,90 €
ISBN: 3-825-22609-3



Im Reinhardt-Verlag sind mittlerweile zahlreiche Einführungen zu verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen veröffentlicht worden. Der grundlegende Aufbau ist allen Büchern gemeinsam. Jedes der durch Fallbeispiele, Begriffserklärungen und Abbildungen ergänzten Kapitel wird mit mehreren Übungsaufgaben abgeschlossen. Kennzeichnend für alle Bände ist die übersichtliche Gestaltung und gute Lesbarkeit der Texte. Die fachrichtungsspezifischen Informationen werden erweitert um Erkenntnisse aus anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen und angrenzenden wissenschaftlichen Nachbargebieten, so dass sich das Buch nicht nur an Studierende der Sprachbehindertenpädagogik richtet - auch wenn dort sicher der Zielgruppenschwerpunkt liegt - sondern an all diejenigen, die beruflich mit Sprachstörungen konfrontiert werden.

Im ersten Kapitel werden verschiedene Zugänge zur Sprachbehindertenpädagogik angerissen. Dazu werden neben historischen Verweisen auch Bezüge auf aktuelle (schul)politische und gesellschaftliche Bedingungen thematisiert. Im zweiten Kapitel werden „bezugswissenschaftliche“ Grundlagen erörtert, also theoretische Grundlagen und Erklärungsmodelle unter Einbeziehung diverser Erkenntnisse aus angrenzenden Wissenschaftsgebieten. Kapitel 3 widmet sich „sprachbehindertenpädagogischen Konstrukten“, womit nichts anderes gemeint ist als Entwicklungs- und anderen Stö-

rungen im Bereich der Sprache. Das folgende Kapitel geht auf die praktischen Handlungsfelder der Sprachbehindertenpädagogik ein, thematisiert also theoretische Prinzipien des pädagogischen Handelns an praktischen Beispielen. Im abschließenden Kapitel wird die aktuelle Ausrichtung der Sprachbehindertenpädagogik in Studium und im erziehungswissenschaftlichen Umfeld diskutiert und positioniert. Im Anhang finden sich Musterlösungen für die Übungsaufgaben.

„Einführung in die Sprachbehindertenpädagogik“ ist ein gut gestaltetes Grundlagenbuch, das den aktuellen Stand und Tendenzen innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik sachlich und leicht verständlich vermittelt. Durch die Breite des Themas und die Verbreitung von Sprachstörungen ist es auch für Nicht-Sprachbehindertenpädagogen eine gute Lektüre.

Sebastian Barsch

**Mindt, Dieter/
Schlüter, Norbert:**

Ergebnisorientierter Englisch-
unterricht. Für die Klassen 3
und 4.

Berlin: Cornelsen 2007

Preis:

13,50 €

ISBN:

3-589-05116-7



An den Grundschulen mittlerweile üblich, findet Englischunterricht auch an Förderschulen immer mehr Anhänger. Die Auswahl an Lehrbüchern für dieses Fach speziell an diesen Schulformen ist jedoch dünn gesät, so dass unweigerlich auf Grundschulwerke zurückgegriffen werden muss. Das vorliegende Buch erschien erstmalig 2003 und wurde in dieser Ausgabe um zahlreiche Aspekte erweitert, die nunmehr, da Englischunterricht in Grundschulen beinahe flächendeckend erteilt wird, größeren Stellenwert erlangt haben.

Die Autoren beginnen mit einer kurzen Übersicht über die Entwicklung des Englischunterrichts in Grundschulen während der vergangenen Jahrzehnte und begründen anschließend die Notwendigkeit dieses Unterrichtsfaches in der modernen Welt. Auf der Grundlage der Annahme, dass Englischunterricht auch schon in der Grundschule ergebnisorientiert ausgerichtet sein muss, also „zu einem erkennbaren Lerngewinn für die Kinder führen und ein tragfähiges Fundament für die Fortsetzung in der Klasse 5“ führen sollte (6), definieren sie in ihrem Handbuch „die sprachlichen, inhaltlichen und methodischen Grundlagen“ (7) auf Basis dieser veränderten Ziele neu. Wichtigstes Ziel des neuen Englischunterrichts ist das Erlernen elementarer Kommunikationsfähigkeit mit klar definierten Anforderungen an die Lernergebnisse der Schüler.

Nach Klärung der diesem Buch zugrunde liegenden Positionen stellen die Autoren ihr Konzept vor, welches explizit für den Unterricht in allen Bundesländern gedacht ist. Nachdem die räumliche und

zeitliche Organisation vorgestellt wurde, die aus dem Konzept resultiert, zählen sie allgemeine und spezielle sprachliche Lernziele auf: neben Hörverstehen, Sprechen u.a. auch Aussprache und Intonation sowie Grammatik und Wortschatz. Methodische und didaktische Hinweise zum Erreichen dieser Ziele werden in späteren Kapiteln genauer dargestellt. Deutlich wird der Stellenwert eines handlungsorientierten Fremdsprachenlernens und der Vernetzung des Lernstoffes mit dem Schulalltag und anderen Unterrichtsinhalten. Nach der vertieften Thematisierung der einzelnen Lernziele werden Möglichkeiten gezeigt, den Lernstand zu ermitteln und zu bewerten, um anschließend auf den Übergang der Kinder in die 5. Klasse einzugehen.

Die Arbeiten am Buch begannen erstmals 2001 durch eine Arbeitsgruppe an der Freien Universität Berlin. Zwar als Handbuch konzipiert, ist „Ergebnisorientierter Englischunterricht“ keine Sammlung von Unterrichtseinheiten oder Kopiervorlagen, sondern eine grundlegende Einführung in das Konzept. Es richtet sich daher m.E. weniger an ausgebildete Englischlehrkräfte denn an solche, die Englisch fachfremd unterrichten und ihre Kenntnisse über methodische und didaktische Ansätze aufbauen oder festigen möchten.

Sebastian Barsch

Veranstaltungshinweise

Juli 2007

Uns liegen keine Termine vor.

August 2007

Uns liegen keine Termine vor.

September 2007

Damit euch nicht Hören und Sehen vergeht
Freitag, 28. September bis Samstag, 29. September 2007
Ort: Halle/Saale

Bei dieser Fachtagung des Verbands Sonderpädagogik werden Anregungen und Praxishilfen für die Unterrichtung von Kindern mit Sinnesschädigungen in allen Schulen thematisiert. Dazu finden unterschiedliche Workshops und Referate statt.

Weitere Infos und Anmeldung:

Internet: <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/upload/pdf/hoerensehen-einhefter.pdf>

ARBEITSTAGUNG SONDERPÄDAGOGIK 2007
Freitag, 7. September bis Sonntag, 9. September 2007
Ort: Zürich

Ästhetisierung der Sonderpädagogik

Weshalb und zu was provozieren Oliviero Toscanis Plakate für Benetton? Sieht man von Texten ab: Gibt es einen grundlegenden Unterschied zu neueren Plakaten von Pro Infirmis? Sind Rasso Bruckerts Aktfotographien sinnlich?

Hier sollen uns Menschen mit Behinderung ästhetisch, über die Sinne ansprechen. Die Botschaften sind verschieden. Das Mittel ist identisch: Menschen, die im Alltag von vielen als seltsam oder hässlich wahrgenommen werden, zeigt man von einer «stilvollen» Seite. Damit werden überkommene Vorstellungen, nach denen Behinderung allenfalls im negativen Sinn mit Ästhetik zu tun hat, in Frage gestellt. Ist es nicht nur normal sondern auch trendy, verschieden zu sein?

Was bedeutet dieser Stilwechsel? Was heisst er konkret für Menschen mit einer Behinderung und wie wirkt er auf das wechselseitige Verhältnis von Menschen mit und ohne Behinderung ein? Ist mit ihm Marketing oder Emanzipation verbunden -- und was wissen wir über den Unterschied?

Die Sonderpädagogik ist als spezifisches Feld der Erfahrung von Menschen mit und ohne Behinderung in diese Fragen involviert. Was bedeuten sie in der Sonderpädagogik? Mit welchen Ängsten und Befürchtungen aber auch mit welchen Ideen und Reformen nehmen Fachvertreterinnen und Fachvertreter in diesem Prozess der Ästhetisierung Stellung? Was denken Menschen mit einer Behinderung darüber? Und was verrät der Prozess über die Sonderpädagogik selbst? Wo steht sie im Dreieck von gesellschaftspolitischer Steuerung, Emanzipation und den «schönen neuen Welten»?

Weitere Infos und Anmeldung:

Internet: <http://www.arbeitstagung-sonderpaedagogik.net/index.htm>

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als reine ASCII-Datei zugesandt werden.

Falls Sie den Text jedoch lieber als Word-Dokument versenden möchten, können Sie [diese Formatvorlage](#) nutzen. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften - Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 20- 25 (maximal) DIN A4-Seiten sein.

Jeder Beitrag soll den Standard-Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen. Zitate und Vergleiche sind im Text zu kennzeichnen (AUTOR + Jahr, Seite). Dem Beitrag ist ein Verzeichnis der verwendeten Literatur anzufügen (Nachname, Vorname abgekürzt: Titel. Erscheinungsort + Jahr, ggf. Seitenzahlen). Zur Information der Leser ist weiterhin ein kurzes Abstract auf Deutsch und Englisch mit Schlüsselwörtern zu jedem Beitrag erforderlich (Umfang max. 10 Zeilen).

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.