

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Auszug aus dem Elternhaus
bei Menschen mit geistiger Behinderung
Fördernde und hemmende Faktoren

Verfasserin

Karin Wegscheider

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Februar 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Bildungswissenschaft
Betreuer:	Dr. Gottfried Biewer

Erklärung

In dieser Arbeit wird die Schreibweise mit Binnen-I verwendet, um die Ausgewogenheit der Geschlechterrepräsentation zu gewährleisten. Ausgenommen sind wörtliche Zitate, die mit Apostroph gekennzeichnet sind.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Karin Wegscheider, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst wurde und ausschließlich die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen herangezogen wurden. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, im Februar 2011

Unterschrift

1. Einleitung	6
1.1 Kurzer Überblick über den derzeitigen Forschungsstand	7
1.2 Identifizierung einer Forschungslücke	8
1.2.1 Persönliche Motivation	8
1.2.2 Forschungsfrage	9
1.2.3 Heilpädagogische Relevanz	9
1.2.4 Geplanter Aufbau	10
2. Der Begriff „Behinderung“	12
2.1 Begriffswandel des Fachgebiets Heilpädagogik	12
2.2 Begriffsbildung „Behinderung“	14
2.3 Entwicklung des Begriffs	14
2.4 Begriffe als Indikatoren und Faktoren	17
2.5 Begriffsdefinition im Bundesbehindertengesetz und im Behindertengleichstellungsgesetz	18
2.6 Der Begriff der Behinderung mit Orientierungsfunktion zwischen Identitätsnorm und Stigmatisierung.....	21
2.6.1 Die Verwendung eines einheitlichen Begriffs.....	22
2.6.2 Argumente gegen die Verwendung des Begriffs Behinderung	23
2.6.3 Alternative Begriffe zum Begriff Behinderung.....	25
2.6.4 Wie bezeichnen sich Betroffene selbst?.....	25
2.7 Behinderung als soziales Konstrukt	26
2.8 Begründung der Begriffswahl der Autorin.....	28
2.9 Zusammenfassung	30
3. Normalität, Normativität, Normalisierungsprinzip	32
3.1 „Normalität“ in der Soziologie.....	32
3.2 „Normalität“ in der Heil- und Sonderpädagogik.....	35
3.3 Normalisierungsprinzip	37
3.4 Das Normalisierungsprinzip in Bezug auf den Auszug aus dem Elternhaus	40
3.5 Zusammenfassung	41
4. Empowerment.....	43
4.1 Selbstbestimmung	44
4.2 Empowerment der Eltern	45
4.3 Zusammenfassung	45
5. Entwicklungsaufgaben.....	46
5.1 Definition von Entwicklungsaufgabe nach Havighurst	47
5.2 Quellen für Entwicklungsaufgaben	47
5.3 Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Normalitätserwartungen	48
5.4 Vergleich der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters	49
5.5 Notwendige Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	50
5.6 Familiäre Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	52
5.7 Kritik an den Entwicklungsaufgaben	53
5.8 Zusammenfassung	54
6. Ablösung und Auszug aus dem Elternhaus	56
6.1 Ablösung und Auszug in der Jugendsoziologie	57
6.2 Ablösung und die Bindungstheorie	59
6.3 Ablösung als Entwicklungsaufgabe	60

6.4	Exkurs: Selbstbestimmung im Ablösungsprozess.....	62
6.5	Beziehungen zu Gleichaltrigen / Peer Group	63
6.6	Bedeutung der Familie im Ablösungsprozess	64
6.6.1	Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses	64
6.6.2	Familie als Ressource beim Ablösungsprozess	66
6.7	Zusammenfassung: Zum Verhältnis von Ablösung und Auszug.....	67
7.	Das Erwachsenwerden von Menschen mit geistiger Behinderung.....	70
7.1	Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung im Ablösungsprozess.....	70
7.1.1	Was passiert, wenn Selbstbestimmung nicht ermöglicht wird?	71
7.1.2	Wie sollte ein Lebensraum sein, der selbstbestimmtes Handeln ermöglicht?	71
7.2	Ablösung von Menschen mit geistiger Behinderung aus drei Perspektiven	73
7.3	Besondere Bedingungen bei der Ablösung und beim Auszug aus dem Elternhaus von Menschen mit geistiger Behinderung.....	76
7.4	Welche Bedeutung hat der Auszug beim Ablösungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung?.....	81
7.5	Zusammenfassung	82
8.	Situation der Familien mit Angehörigen mit geistiger Behinderung	83
8.1	Situation der Familie	83
8.2	Wohnplatzangebot in Österreich für Menschen mit Behinderung.....	87
8.3	Zusammenfassung	89
9.	Fördernde und hemmende Faktoren bei der Ablösung und beim Auszug von Menschen mit geistiger Behinderung aus dem Elternhaus	90
9.1	Sechs Thesen von Hans Weiß zu den Einflussfaktoren bei der Ablösung vom Elternhaus	90
9.2	Fördernde Faktoren bei der Ablösung und beim Auszug aus dem Elternhaus	93
9.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	97
10.	Die Rolle der Mütter von Menschen mit geistiger Behinderung	99
10.1	Entstehung unseres derzeit vorherrschenden Mutterbildes	101
10.2	Mütterliche Identität	102
10.3	Schuldgefühle	103
10.4	Überbehütung	105
10.5	Das Annahme Postulat	107
10.6	Was könnte die Situation der Mütter von Menschen mit geistiger Behinderung verbessern?	109
10.7	Zusammenfassung	110
11.	Empirieteil.....	112
11.1	Darstellung der qualitativen Methode des problemzentrierten Interviews	113
11.2	Planung und Umsetzung der Forschung.....	115
11.2.1	Methodisches Vorgehen	115
11.2.2	Beschreibung der Untersuchungsgruppe	116
11.2.3	Der Interviewleitfaden	117
11.2.4	Transkription	118
11.2.5	Durchführung der Interviews.....	119
11.2.6	Orte der Interviews	119
11.2.7	Übersicht über die InterviewpartnerInnen	120
11.2.8	Reflexion meiner Rolle als Interviewerin und Forscherin	121
11.3	Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	121
11.4	Beschreibung des Kategoriensystems	124
11.5	Analyse der einzelnen Interviews	127

11.5.1	Analyse des Interviews mit A und Mutter von A (MA)	127
11.5.2	Analyse des Interviews mit B	135
11.5.3	Analyse des Interviews mit C	138
11.5.4	Analyse des Interviews mit D	141
11.5.5	Analyse des Interviews mit E und der Mutter von E (ME)	144
11.5.6	Analyse der Interviews mit F und den Eltern von F (MF, VF).....	149
11.5.7	Analyse des Interviews mit MG und VG (Mutter und Vater von G)	154
12.	Generalisierende Analyse und Vergleich mit der Fachliteratur.....	161
12.1	Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	161
12.2	Beziehung zu den Eltern	162
12.3	Selbstbestimmung.	163
12.4	Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs	165
12.5	Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter	166
12.6	Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung	168
12.7	Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.	169
12.8	Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug seitens der Eltern und der befragten Menschen mit geistiger Behinderung.....	170
12.9	Unterstützungsmöglichkeiten.....	174
12.10	Andere Aspekte, die in Bezug auf den Auszug und die Ablösung in den Interviews angesprochen wurden.	176
12.11	Schlussfolgerungen und mögliche Unterstützungsangebote zur Planung und Begleitung eines Auszugs	177
12.12	Ausblick und Forschungsbedarf.....	178
13.	Literatur	179
14.	Anhang	190
14.1	Abbildungsverzeichnis	190
14.2	Abkürzungsverzeichnis	190
14.3	Kurzfassung.....	191
14.4	Lebenslauf	193
14.5	Leitfaden für das Interview mit Menschen mit geistiger Behinderung (1)	194
14.6	Leitfaden für das Interview der Eltern (2).....	197
14.7	Kategoriensystem	201
14.8	Danksagung	206

1. Einleitung

In unserer westlichen Kultur ist der Auszug aus dem Elternhaus eine selbstverständliche und von allen nachvollziehbare Entwicklungsaufgabe, die junge Erwachsene und deren Eltern zu bewältigen haben. Der Auszug wird daher als „normaler“ Entwicklungsprozess verstanden. An Menschen mit geistiger Behinderung werden diese Erwartungen meist nicht gerichtet. Es wird (noch) nicht als selbstverständlich erachtet, dass erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung aus ihrem Elternhaus ausziehen. Dies liegt unter anderem daran, dass die Vorstellung des Erwachsenwerdens mit der Zunahme der Selbständigkeit verknüpft wird. Diese Selbständigkeit kann jedoch genauso für Menschen mit geistiger Behinderung ermöglicht werden, z.B. durch Assistenz, Betreuungseinrichtungen oder andere Hilfsleistungen. Es ist nicht mehr notwendig, dass die Eltern die Versorgung und Betreuung bis ins hohe Alter übernehmen. Prämissen wie Selbstbestimmung und das Normalisierungsprinzip haben positiv zu dieser Entwicklung beigetragen.

Beschäftigen sich die Eltern dann mit dem Auszug und der Loslösung ihres (erwachsenen) Kindes mit geistiger Behinderung, können folgende Fragen auftauchen: Wann ist der richtige Zeitpunkt? Wo soll sie/er hinziehen? Wie viel Selbstbestimmung kann ich ihr/ihm zutrauen? Die Versorgung und Betreuung sowie die jahrelange Verantwortung können nun nach vielen Jahren ein Stück weit abgegeben werden. Die Einstellung aller Beteiligten zum Thema Auszug tragen maßgeblich zum Gelingen bei. Für manche Eltern ist es, wie auch bei nichtbehinderten Kindern, ein Loslassen in die Selbstständigkeit (auch mit professioneller Unterstützung) vor allem dann, wenn die Menschen mit geistiger Behinderung selbst Initiative ergreifen und den Auszug selbstbestimmt entscheiden und umsetzen. Ist dies nicht möglich und kann der Angehörige mit geistiger Behinderung nicht auf Hilfe verzichten, müssen die Eltern die Initiative ergreifen. Sie müssen dann ihre Verantwortung für dessen medizinische Versorgung, seine sozialen Kontakte, Freizeitgestaltung u.v.m. nun in die Hände von „Fremden“ legen. Wer sind diese MitarbeiterInnen, welche Ausbildung haben sie, kann ich jederzeit auf Besuch kommen und andere Fragen müssen im Vorfeld geklärt werden. Positive Erfahrungen mit der professionellen Betreuung können Ängste diesbezüglich nehmen. Damit sich gegenseitiges Verständnis und Vertrauen entwickeln kann, ist ein guter und regelmäßiger Austausch zwischen den MitarbeiterInnen der Einrichtungen und den Eltern erforderlich. Die Aufgabe des Umfeldes und des Fachpersonals ist es, bei dem Prozess der

Loslösung sowohl die jungen Erwachsenen als auch die Eltern zu ermächtigen, zu stärken und zu unterstützen, damit dies gelingen kann. Das soziale Netz spielt dabei eine wichtige Rolle. Das Aufrechterhalten von Freundschaften und einem sozialen Netzwerk benötigt jedoch auch Zeit, die diese Eltern oder manchmal auch AlleinerzieherInnen nicht immer aufbringen können.

1.1 Kurzer Überblick über den derzeitigen Forschungsstand

Die Ablösung vom Elternhaus wird in der Jugendsoziologie (Vaskovics et al, 1997) als ein Prozess verstanden, der in fünf Dimensionen erfolgt, wie z.B. der Auszug, der die Dimension der räumlichen Ablösung darstellt. In der Entwicklungspsychologie (Krampen/Reichle, 2008) ist Ablösung eine Entwicklungsaufgabe, die beim Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter verstärkt wahrgenommen wird. Der Übergang ist geprägt durch rechtliche, subjektive, objektive Kriterien wie z.B. den Auszug oder die finanzielle Unabhängigkeit und psychologische Kriterien wie Ablösung und emotionale Autonomie. Vor allem die inner- und außerfamiliären Beziehungen (Göppel 2005, Fend 2003), die Selbstbestimmung der Person, die Autonomie gegenüber Gleichaltrigen und in der Beziehung zu den Eltern, werden als Kriterien der psychologischen Ablösung gesehen. Eine möglichst gleichberechtigte und symmetrische Beziehung zu den Eltern zu haben, wird vorwiegend von den Jugendlichen als Kriterium angegeben, dafür was Erwachsensein ausmacht. Der Fähigkeit der Selbstbestimmung (Hahn 1994, Osbahr 2000, Klauß 1999b, Theunissen 2002) kommt im Ablösungsprozess eine wichtige Rolle zu, da der Erwerb von Verantwortlichkeit von praktizierter Selbstbestimmung abhängig ist. So wie die Selbstbestimmung Einfluss hat auf die Ablösung und auch auf den Auszug aus dem Elternhaus, gibt es noch andere Faktoren bei der Entscheidung für einen Auszug. Der kulturelle Hintergrund und die daraus resultierenden Normen in der Gesellschaft beeinflussen auch die Entscheidung für einen Auszug. In den letzten Jahren ist die Tendenz, dass die jungen Erwachsenen erst später von zu Hause ausziehen. Dies liegt unter anderem an den längeren Ausbildungszeiten und der damit verbundenen finanziellen Abhängigkeit. Gibt es eine klare und in der Gesellschaft gelebte Norm, wann Menschen von zu Hause ausziehen, kann dies die Entscheidung erleichtern. Für Menschen mit geistiger Behinderung und deren Eltern gibt es diesbezüglich keine Norm an der sie sich orientieren können. Dies ist einerseits eine Chance, für manche erschwert es aber die Entscheidung. In der Theorie werden keine tradierten Entscheidungsmuster angeführt, die für einen bestimmten Zeitpunkt des Auszugs aus dem Elternhaus von Menschen mit geistiger Behinderung sprechen. Das Normalisierungsprinzip und die Forderung nach einem

altersentsprechenden Auszug von Menschen mit geistiger Behinderung kann jedoch dahingehend eine Orientierung ermöglichen. Es macht auch einen Unterschied, ob es für die Eltern ein „Weggeben“ oder ein „Loslassen“ ist. Die Bedeutung, die Eltern dem Auszug geben, welche für sie positiven und negativen Veränderungen damit verbunden sind, eigene Erfahrungen mit Institutionen der Behindertenbetreuung und Erzählungen von anderen Eltern darüber, können eine Entscheidung mit beeinflussen. Mit dem Thema Auszug und Ablösung bei Menschen mit geistiger Behinderung haben sich folgende AutorInnen beschäftigt: Irene Hennies/Eugen Kuhn (2004), Hajo Jakobs (2000), Theo Klauß (1988, 1995, 1999a, b), Ute Fischer (1997, 2005), Andreas Eckert (2002, 2007a, b), Barbara Gasteiger-Klicpera/Christian Klicpera (1997, 1998), Günther Schatz (2000), Huberta Kriegl (1993), Monika Seifert (1997, 2000, 2001, 2004), Otto Speck (2005), Hans Weiß (2002).

1.2 Identifizierung einer Forschungslücke

Aufgrund der oben genannten Ausführungen kann folgende Forschungslücke beschrieben werden: Das durchschnittliche Auszugsalter in Deutschland lag 1991 bei Männern bei 23 und bei Frauen bei 22 Jahren. Es gaben 96 % der Befragten an, ausziehen zu wollen, nur 3 % gaben an, den elterlichen Haushalt nicht verlassen zu wollen (vgl. Schröder 1995, 94). Betrachtet man diesbezüglich die Zahlen bei Menschen mit geistiger Behinderung, ist der prozentuale Anteil derer viel höher, die im Erwachsenenalter noch bei der Herkunftsfamilie leben.

In einer Studie von Klicpera et al (1995, 226) leben in Südtirol 81 % der 25-30 jährigen und 47 % der 40-45 jährigen geistig behinderten Erwachsenen bei ihren Eltern.

Aus Untersuchungen der Angebotsstruktur für Menschen mit Behinderungen in Deutschland geht hervor, dass über 200.000 Erwachsene mit geistiger Behinderung noch in der Familie leben, das sind weitaus mehr als 50 % der Erwachsenen mit geistiger Behinderung (vgl. Klauß 1999a, 231). Daraus kann geschlossen werden, dass das Wohnen von geistig behinderten Erwachsenen in der Familie immer noch viel häufiger ist, als in anderen Familien.

1.2.1 Persönliche Motivation

Aus meiner nun zehnjährigen Erfahrung als Betreuerin in einer Einrichtung mit Vollbetreuung von Menschen mit geistiger Behinderung habe ich mehrmals erlebt, dass Erwachsene erst im Alter zwischen 40-60 Jahren von ihren Eltern ausziehen. Die Auslöser waren oft

gesundheitliche Probleme der Eltern, Tod eines oder beider Elternteile oder ein Interventionsereignis der Geschwister. Aus dieser Erfahrung und über Untersuchungsergebnisse von Klicpera et al (1995) und Klauß (1999a) hat sich die Frage ergeben, welche Gründe es gibt, dass der altersentsprechende Auszug für Menschen mit geistiger Behinderung und von ihren Eltern viel seltener angestrebt wird? Bisher wurden nur wenige Untersuchungen dazu gemacht, wo auch die betroffenen Menschen mit geistiger Behinderung zu Wort kommen. Daher werden in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit diese Personen zu ihren Beweggründen für oder gegen einen Auszug befragt.

1.2.2 Forschungsfrage

Welche Einflussfaktoren bestehen bei Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf die Entscheidung für oder gegen den Auszug aus dem Elternhaus aus der Sicht der geistig behinderten Erwachsenen und deren Eltern?

Aufgrund der Einflussfaktoren soll abgeleitet werden, welcher Unterstützungs- bzw. Beratungsbedarf seitens der Eltern und auch der Menschen mit geistiger Behinderung besteht.

Diese Fragestellung kann noch unterteilt werden in folgende Detailfragen:

1. Konnten die Eltern zur Vorbereitung auf die Ablösung autonomiefördernde Rahmenbedingungen ermöglichen (Kriterien nach Seifert 2001, 251f)? Welche Einstellung und Erwartungen bestanden seitens der Eltern und der jungen Erwachsenen in Bezug auf das Thema Auszug?
2. Welche Einflussfaktoren haben die Entscheidung für/gegen den Auszug geprägt und warum?
3. Wie wurde der Auszug aus dem Elternhaus von den Eltern erlebt und wie von den Söhnen/Töchtern?
4. Welche Unterstützungsangebote waren und wären hilfreich gewesen?

1.2.3 Heilpädagogische Relevanz

Der Auszug aus dem Elternhaus ist vonseiten der Eltern und deren erwachsenen Töchter/Söhne mit geistiger Behinderung meist eine schwierige Entscheidung. Es ist eine große Umstellung für die Menschen mit geistiger Behinderung, die in eine vollbetreute Einrichtung ziehen und dann mit vielen anderen (meist auch unbekannt) Menschen zusammenzuwohnen sollen. Das pädagogische Personal hat in dieser Phase nicht immer die nötigen zeitlichen Ressourcen um dieses Thema mit den Menschen mit Behinderung und den Eltern ausführlich zu besprechen. Manchmal fehlt es am gegenseitigen Verständnis für die

jeweilige Situation. Aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen werden auch zu hohe Erwartungen an das Personal gestellt. Wäre eine unabhängige (heilpädagogische) Beratung hinsichtlich der Angebote und Möglichkeiten im Umgang mit der jeweils veränderten Situation hilfreich? Eine andere Möglichkeit ist es, den Angehörigen ein angeleitetes Treffen mit anderen betroffenen Angehörigen für eine gegenseitige Unterstützung zu ermöglichen. Die Ergebnisse sollen Aufschlüsse geben über Ressourcen, die benötigt werden bei einem Auszug aus dem Elternhaus und für die Unterstützung der Ablösung. Was würde für eine Begleitung des Auszugs von den Menschen mit geistiger Behinderung und deren Eltern benötigt?

1.2.4 Geplanter Aufbau

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, werden folgende Themen im Theorieteil erörtert. Die Forschungsfrage soll aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, zu Beginn, aus dem Blickwinkel der Diskussionen in der Heilpädagogik, mit einem kritischen Blick auf Konzepte wie Empowerment und dem Normalisierungsprinzip. Weiters werden die Entwicklungsaufgaben und allgemeine Theorien zu Ablösung und dem Auszug aus dem Elternhaus angeführt und auf die besonderen Bedingungen der Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen. Ein weiterer Blickwinkel ist der aus der Sicht von betroffenen Müttern. Gegensätzliche gesellschaftliche Erwartungen an diese Mütter und fehlende Unterstützung erschweren ihre Situation. Der Schwerpunkt der empirischen Arbeit wird auf die familiäre Lebenswirklichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und deren Eltern gelegt. Im Mittelpunkt stehen ihre Sichtweisen und Erfahrungen zum Thema Auszug.

Warum ich speziell auf diese Personengruppe eingehe, liegt an den oft unterschiedlichen Rahmenbedingungen, denen sie ausgesetzt sind, wodurch sich der Auszug und die Ablösung wesentlich von nicht als geistig behindert klassifizierten Menschen unterscheiden. Durch qualitative Interviews sollen die hemmenden und fördernden Faktoren bei einem Auszug aus Sicht der Eltern und deren erwachsenen Töchter und Söhne mit geistiger Behinderung erhoben und analysiert werden. Die institutionellen Möglichkeiten, finanziellen Rahmenbedingungen, das familiäre Umfeld und die sozialen Netzwerke sind neben der Persönlichkeit des Menschen mit geistiger Behinderung wesentliche Einflussfaktoren bei dem Thema Auszug. Anhand der qualitativen Interviews (problemzentrierte Interviews nach Witzel 1982, 1985) sollen Erfahrungen berücksichtigt werden, die die Eltern und ihre Töchter/Söhne gemacht haben. Im Empirieteil werden die Methode der Befragung und die Auswertung nach Mayring (qualitative Inhaltsanalyse) genauer beschrieben, sowie die

Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung. Weiters werden die Ergebnisse meiner Untersuchung präsentiert und mit der Fachliteratur verglichen. Abschließend soll noch ein Ausblick auf mögliche Forschungsbereiche zu diesem Thema erfolgen. In der Auseinandersetzung mit dem Thema ist die Frage aufgetaucht, wie die Begriffe Auszug und Ablösung zu verstehen sind beziehungsweise wie diese sich voneinander abgrenzen. Manche AutorInnen verwenden diese Begriffe synonym. Andere wiederum sehen den Auszug als einen Teilaspekt der Ablösung, wobei keines von beiden ein Garant für das Gelingen des anderen ist (Hennies/Kuhn 2004). Diese Frage wird im Theorieteil behandelt.

2. Der Begriff „Behinderung“

„Insgesamt gilt für sämtliche terminologische Versuche, denen eine gute Absicht unterstellt wird, dass sie den Willen spiegeln, einen Terminus zu finden, der das Nötige beschreibt, ohne es festzuschreiben, der das Überflüssige ausschließt, ohne Wichtiges auszugrenzen, der das Wichtige sagt, ohne etwas auszulassen oder zu verschweigen“ (Thore 2004, 37). Auch diese Aspekte sind in der derzeitigen Begriffsdiskussion in der Heil- und Sonderpädagogik und Integrationspädagogik von Bedeutung und dieser Teil soll einen kurzen Einblick in diese Diskussion bieten. Weiters werde ich kurz den geschichtlichen Verlauf des Begriffs Heilpädagogik und der Kategorie Behinderung darlegen und die damit verbundenen Veränderungen in Bezug auf die heilpädagogische Praxis.

2.1 Begriffswandel des Fachgebiets Heilpädagogik

Der Begriff der Heilpädagogik wird verwendet als Teilgebiet der Pädagogik. Das Wort „heil“ bedeutet etymologisch „ganz“ auch im Sinne von „Glück“. Somit bezieht sich das Leitinteresse der Heilpädagogik auf das Ganzheitliche in diesem Begriff (vgl. Speck 2003, 58f). Heilpädagogik ist die älteste Bezeichnung dieses Fachgebiets im deutschsprachigen Raum und geht zurück auf die beiden deutschen Pädagogen Georgens und Deinhardt, die diesen Begriff Mitte des 19. Jahrhunderts prägten. In darauf folgenden Jahren kam es immer wieder zu Umbenennungen, die aus dem damals vorherrschenden Menschenbild und den damit verbundenen Handlungsimplicationen resultierten. In den 1960er Jahren führte der intensive Ausbau der Sonderschulpädagogik zur Konstituierung des Begriffs der „Sonderpädagogik“. Er bezieht sich vorwiegend auf Sonderschulpädagogik und impliziert eine (institutionelle) Absonderung. Die „Pädagogik der Behinderten“ (Bleidick 1972) sollte jedoch eine Alternative dazu bieten. „Eine ‚Theorie der Erziehung der Behinderten‘ wird explizit auf einem das Abweichende als differentia specifica betonenden Begriff von ‚Behinderung‘ konstituiert“ (Speck 2003, 58). Der Begriff der Rehabilitationspädagogik wurde dann, anfangs begrenzt auf Ostdeutschland, als explizite Abhebung von Heilpädagogik und Sonderpädagogik gewählt und enthält ein Positivum der Zielorientierung. Er wird zwar noch in einigen deutschen Städten verwendet (Berlin, Halle), konnte sich jedoch nicht

durchsetzen. In Österreich dominiert bis heute der Begriff Heilpädagogik, bezogen sowohl auf schulische wie außerschulische Handlungsfelder (vgl. Biewer 2009, 28).

Eine pädagogische Sichtweise, wie die der Integrationspädagogik, scheint alle Begriffsdiskussionen überflüssig zu machen. Dem integrationspädagogischen Denken und Handeln liegt die Sichtweise zugrunde, derzufolge Behinderung als soziales Konstrukt zu verstehen ist. „Behinderung ist kein a priori vorhandenes Persönlichkeitsmerkmal, erst die gesellschaftliche Bewertung, das Normensystem, Zuschreibungsprozesse machen einen Behinderten zum Behinderten“ (Eberwein 1997, 62 zit. nach Strachota 2003, 20). Die Integrationspädagogik plädiert für eine Überwindung jeglicher besonderer Pädagogik und systemtheoretisch betrachtet zielt sie, durch eine Einbindung ihrer Belange in allgemeinpädagogische Organisationen und Disziplinen, auf ihre Auflösung ab (vgl. Knauer 2001, 111). Speck kritisiert daran jedoch, dass die Integrationspädagogik die spezielle wissenschaftliche Kompetenz für Integration benötigt und das Spezifische daran durch eine bloße Individualisierung nicht ersetzt werden kann. Lernprobleme z.B. können nicht erkannt werden, wenn entsprechende Fachkenntnisse nicht gegeben sind.

Eine andere Form der Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgte durch die Behindertenbewegung und die damit verbundenen Maßnahmen der Unterstützung wie den Peer Support. Im Jahr 1972 konnte in den USA das erste Beratungszentrum von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten gegründet werden, welches auf dem Prinzip des Peer Support basiert. Dabei werden Unterstützungen weitgehend von behinderten Menschen selbst angeboten (vgl. Miles-Paul 1992). Aus dem Englischen übersetzt heißt Peer Support soviel wie Unterstützung von Ebenbürtigen oder Gleichen. In der damals entstandenen Behindertenbewegung wurde von deren AktivistInnen das soziale Modell „erfunden“. Die Grundannahme der verschiedenen, lose unter dem Begriff „Social Model“ zusammengefassten wissenschaftlichen Konzeptionen ist, dass Behinderung nichts mit den Eigenschaften oder Voraussetzungen des Individuums zu tun hat, sondern vielmehr mit sozialen Prozessen. Diese Sichtweise würde vor allem dem Kampf um mehr Gerechtigkeit dienen und die eigene Position im politischen Dialog stärken, sowie den Betroffenen eine neue Perspektive auf ihre Situation bieten (vgl. Hollenweger 2003, 143). Die Behindertenbewegung basiert auf einer gemeinsamen Identität als gemeinsam handlungsfähige Subjekte, die sich im öffentlichen Diskurs eine Stimme verschaffen. Sie versuchen durch Identitätspolitik, emanzipatorische Forderungen zu entwickeln und durchzusetzen. Wer zur Gruppe gehört, darf mitreden. Sie sind nicht mehr „Einzelfälle“ mit spezifischen, ganz individuellen Problemen, sondern sie sind durch gemeinsame

Schwierigkeiten, Erfahrungen und Problemstellungen miteinander verbunden. Die Perspektive, dass die Erfahrungen der Einzelnen gemeinsame Elemente aufweisen und soziale Prozesse diese Erfahrungen mitgestalten, erweitert den Handlungsspielraum und eröffnet den Zugang zu politischen Prozessen (vgl. Hollenweger 2003, 143). Dieser Gedanke wurde auch auf die Universitäten getragen und die „Disability Studies“ sind entstanden, zur Weiterentwicklung des Sozialen Modells und mit dem Ziel der Veränderung der gegenwärtigen Ungerechtigkeiten (ebd., 144). Ein Leitsatz des in den 1980er Jahren entwickelten Interventionsansatzes „Empowerment“ als Selbst-Bemächtigung, der auch zum Leitsatz der „Independent – Living – Bewegung“ geworden ist: „Nothing about us without us“ (Charlton 1998). Mit der Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ wird der äußeren Zuschreibung der „Menschen mit Behinderung“ eine Selbstdefinition entgegengehalten.

2.2 Begriffsbildung „Behinderung“

Der Begriff Behinderung ist ein historisch junges Wort. Er wurde erst Anfang des 20. Jahrhunderts auf den Menschen angewendet. Bleidick schrieb 1969 einen Stichwortartikel für das „Enzyklopädische Handbuch der Sonderpädagogik“, worin der Begriff Behinderung das erste Mal erwähnt wurde. In seinem Hauptwerk „Pädagogik der Behinderten“ führte er den Begriff Behinderung als Grundbegriff in die Heilpädagogik ein und verwendete diesen als zentralen Bestimmungsmoment heilpädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Strachota 2003, 19; 2002, 203). Der Begriff „geistige Behinderung“ wurde durch die Pädagogik geprägt (vgl. Oerter/Montada 1995, 929), wobei Behinderung selbst nach Herbart kein „einheimischer Begriff“ der Pädagogik ist (vgl. Antor/Bleidick 2006, 77). Denn entstanden ist die Heilpädagogik nicht wie bei anderen Wissenschaften aus einer übergeordneten Disziplin (z.B. wie die Psychologie aus der Philosophie) heraus, sondern aus einer unmittelbar praktischen, durch Behinderung hervorgerufenen Notsituation. Das Anliegen, Theorien nach wissenschaftlichen Kriterien zu entwerfen, war zunächst sekundär (vgl. Müller 1991, 1).

2.3 Entwicklung des Begriffs

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde Behinderung (damals noch mit Schwachsinn, Idiotie bezeichnet) zunehmend als Krankheit verstanden. Diese Sichtweise wurde die Grundlage für heilpädagogische Theorie und Praxis, welche wiederum die Medizin damals zu ihrem Fundament gemacht hat (vgl. Kobi 1981, 14 zit. nach Strachota 2003, 17;

2002, 222, 270). Das bedeutete auch, dass eine defizitorientierte Sichtweise von Behinderung vorlag, die sich an biologischen und körperlichen Aspekten festmachte. Die damit einhergehende Vorstellung von Menschen mit geistiger Behinderung als „bildungsunfähig“ zeigt, dass die Sichtweise auf Behinderung immer wieder unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder auch Chancen verwehrt hat. Anfang der 1970er Jahre erfolgt ein Umdenken in der heilpädagogischen Theorie durch die Beeinflussung von sozialwissenschaftlichen Ansätzen wie dem Symbolischen Interaktionismus oder der Systemtheorie u.a. (vgl. Lindmeier 1993, 47; Müller 1991, zit. nach Strachota 2003, 17). Der Blick orientiert sich nun nicht mehr am einzelnen Individuum, sondern auf das Interaktionsfeld zwischen Individuum und seinem näheren sozialen Umfeld sowie an gesamtgesellschaftlichen Strukturen (z.B. am Erziehungssystem, an Normen, Werten etc.). Behinderung wird nun verstanden als eine Abweichung von Normen, die vorgeben, was in einer Gesellschaft „normal“ ist. Daher kann Behinderung nicht mehr als unveränderbares Faktum gesehen werden, da Normalität Definitionssache ist und sich immer wieder in einem gesellschaftlichen Kontext konstituiert (vgl. Strachota 2003, 18). Somit kann Behinderung als soziales Konstrukt gesehen werden.

Dies zeigt, dass in den letzten Jahren eine Entwicklung von der individuumzentrierten hin zur mikro- bzw. makrosozialen Sichtweise stattgefunden hat (vgl. Strachota 2002, 204).

Die Ursache von Behinderung wurde bei der individuumzentrierten Sichtweise in erster Linie an biologischen und von der Medizin diagnostizierten Faktoren gemessen. Dies hat sich im Laufe der Jahre verändert. In Abgrenzung dazu steht im mikrosozialen Ansatz die Schädigung nicht mehr im Mittelpunkt, sondern der Zusammenhang zwischen auffälligem Individuum und dessen sozialen Kontext. Anfang der 1980er Jahre wurde Behinderung zusehends als soziales Phänomen wahrgenommen (vgl. Strachota 2003, 15). Im makrosozialen Ansatz wird Behinderung als Zuschreibungsprozess und Konstruktion der Gesellschaft gesehen, bei dem ökonomische, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge als Ursache verstanden werden (vgl. Müller 1991, 36, 44, 52; Strachota 2003, 15).

Das Verständnis von Behinderung bei der Weltgesundheitsorganisation

(WHO)

Eine Änderung der Sichtweise des Begriffs hat auch bei der Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation (WHO) stattgefunden. Die „International Classification of Impairment, Disability und Handicap“ (ICIDH) von 1980 diente zur Beschreibung von Behinderungen als Folge von Schädigungen (vgl. Biewer 2009, 61). Es erfolgte eine

Entwicklung der Betrachtung der Defizite eines Individuums (defektologische Orientierung) hin zugunsten einer sozialaktiven Einstellung mit der Beachtung der sozialen Konsequenzen. Für die Verständigung zwischen verschiedenen Fachgebieten hat die ICIDH und das mit ihr transferierte bio-psycho-soziale Modell von Behinderung eine wichtige Rolle gespielt (vgl. Biewer 2009, 61). Die WHO unterschied in dem Report (ICIDH von 1980) drei Dimensionen: 1. impairment, 2. disability, 3. handicap (Cloerkes 2001, 4). Es gab viele verschiedene Übersetzungen der drei Begriffe, die Inhalte der deutschen und englischen Begriffe stimmten jedoch weitgehend überein. „Impairment“ ist die Schädigung des Körpers, „disability“ das fehlende Handlungsvermögen und „handicap“ thematisiert die Benachteiligungen im sozialen Umfeld (vgl. Biewer 2009, 62). Mit der ICIDH 2 von 1997 hat die WHO die defektologische Orientierung zugunsten einer sozialaktiven Einstellung revidiert: 1. impairments (function and structure) betreffen organische Schädigungen und funktionelle Störungen; 2. activity (activity limitation) definiert das Maß der persönlichen Verwirklichung; 3. participation (participation restriction) beschreibt die Teilhabe am Leben der Gesellschaft. Kontextfaktoren (z.B. Alter, Persönliches, Arbeitsplatz u.a.) beeinflussen alle drei Dimensionen (vgl. Antor/Bleidick 2006, 79f).

Die ICIDH 2 wurde dann zur ICF – „International Classification of Functioning, Disability and Health“ weiterentwickelt und 2001 beschlossen. Aus der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) der Weltgesundheitsorganisation sind keine Bezeichnungen für Gruppen von Menschen mehr ableitbar, sondern nur noch sehr detaillierte Beschreibungen von Einzelphänomenen.

Statt einem dreidimensionalen, kausalen Begriffssystems, wie die ICIDH es vorsah, wurde nun eine komplexere, matrixähnliche Struktur gewählt, die Multifaktorialität, -kausalität und -dimensionalität ermöglicht. Ihre Basis beinhaltet zwei Teile. Der erste Teil heißt „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ unterteilt in „Körperfunktionen und -strukturen“ sowie in „Aktivitäten und Partizipation“. Den zweiten Teil bilden die „Kontextfaktoren“, die in „Umweltfaktoren“ und „personale Faktoren“ unterschieden werden (vgl. Waldschmidt 2003, 95; Biewer 2009, 65ff). Die Kontextfaktoren haben nun einen systematischen Stellenwert erhalten und das Verhältnis von Behinderung und Umwelt wird als Wechselwirkung verstanden (vgl. Waldschmidt 2003, 96).

Die ICF enthält die Rahmenbestimmungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen. Sie umfasst alle Aspekte der menschlichen Gesundheit und einige gesundheitsrelevante Komponenten des Wohlbefindens und beschreibt diese mit

Gesundheitsdomänen. Sie ist nicht nur auf Personen mit Behinderung anwendbar, sondern universell (vgl. ICF 2005, 13).

Die ICF versucht auch eine positive, neutrale Sprache zu verwenden. Für den Begriff „geistig behinderte Person“ wird daher die Umschreibung „Person mit einem Problem im Lernen“ verwendet (ICF 2005, 171).

Dieses Modell der ICF fordert eine Versöhnung zwischen dem so genannten sozialen und medizinischen Modell, indem sie ein bio-psycho-soziales Modell von Funktionsfähigkeit und Behinderung propagiert und gleichzeitig auch die Kontextfaktoren berücksichtigt.

In der Geschichte der Heilpädagogik hat sich die Sichtweise von Behinderung und die damit verbundenen Handlungsimplicationen stetig verändert. Problematisch sind jedoch nach wie vor die Bezeichnung und die Begriffswahl. Welche Bedeutung Begriffe im Allgemeinen, aber auch dann im Speziellen in der Heilpädagogik haben, wird im folgenden Absatz beschrieben.

2.4 Begriffe als Indikatoren und Faktoren

Begriffe sind sowohl *Indikatoren*, die Gegebenheiten, Sachverhalte, Zusammenhänge „anzeigen“, indem sie diese sprachlich erfassen, als auch *Faktoren*, die als Bestandteile handlungsleitender Theorien das soziale und politische Geschehen stark prägen (vgl. Koselleck 1978, zit. nach Strachota 2002, 16). Die Bedeutung ist festgelegt und diese erfüllt die Funktion der Orientierungs- und Ordnungsleistung (vgl. Strachota 2002, 27). Die dadurch ermöglichten Unterscheidungen bilden die Grundlage für Verständigung und machen uns somit handlungsfähig. Zugleich kann jedoch abgeleitet werden, dass diese Begriffe nicht nur abbilden, sondern auch konstruiert sind und Realität schaffen (vgl. Dederich 2001, 91). Jedoch wird nicht nur unser Denken und Handeln von der Sprache geprägt, wir nehmen auch Einfluss auf (die Entwicklung) der Sprache. Sprache schafft Realität (Begriff als Faktor) und spiegelt Realität wider (Begriff als Indikator) (vgl. Strachota 2002, 200). Der Mensch wird aufgrund der „gegenstandskonstitutiven Kraft“ von Sprache einerseits in seinem Wahrnehmen, Denken und Handeln stark geprägt, andererseits nimmt er mit seinem Wahrnehmen, Denken und Handeln zugleich Einfluss auf (die Entwicklung von) Sprache (vgl. Strachota 2002, 22).

Was bedeutet das nun bezogen auf den Begriff Behinderung?

Eine Problematik, mit der sich die Heil- und Sonderpädagogik immer wieder auseinandersetzt, ist die Änderung von Bedeutungen. Die Änderung eines begrifflichen

Inhalts geht meist nicht einher mit einer Änderung der Bezeichnung. So hat sich das inhaltliche Verständnis von z.B. Schönheit in den letzten 100 Jahren stark verändert, ohne jedoch eine andere Bezeichnung zu bekommen (vgl. Strachota 2002, 23). Begriffe, die ihren Bedeutungsinhalt ändern, jedoch an sich gleich bleiben, passen sich den verändernden Bedingungen an und sind eingebettet in gesamtgesellschaftliche Handlungszusammenhänge (ebd., 29). Das würde im Umkehrschluss bedeuten, dass eine Bedeutungsänderung nur durch die Veränderung der sozialen, politischen, wissenschaftlichen ect. Bedingungen erfolgen kann und den damit verbunden Handlungszusammenhängen. Dies könnte eine Ursache sein, warum eine Umbenennung durch Euphemismen in der Sonderpädagogik nicht erfolgreich war.

Bezeichnungen wie Idiotie, Schwachsinn, Kretinismus oder Geistesschwäche waren in der Vergangenheit Begriffe einer negativen Sonderstellung in der Gesellschaft. Sie wurden immer wieder ausgetauscht, da sie zu einer Abwertung der betroffenen Menschen geführt haben (vgl. Speck 2005, 49). „Geschichtlich gesehen sind alle Versuche, die gesellschaftliche Situation von Menschen mit einer geistigen Behinderung durch einen euphemistischen Namen zu verbessern, letztlich gescheitert. Sie sollen etwas verschleiern, was für die Eltern unleugbare Realität ist, und drücken deshalb eine sprachlich gefasste Unaufrichtigkeit aus, die für eine wirkliche soziale Integration kaum dienlich sein dürfte“ (Speck 2005, 50). Das Resümee von Speck lautet somit, dass die Akzeptanz des Andersseins nicht von der Bezeichnung abhängig sein kann.

Strachota (2002) wiederum eröffnet mit dem Begriff Behinderung als Faktor die Möglichkeit, eine Bedeutungsänderung zu schaffen. „Begriffe sind sprachliche Repräsentationen subjektiv erfahrener und erkannter Realität, deren Bedeutungen (Begriffsinhalte) an überindividuelle Diskursordnungen gebunden sind. Sprachliche und außersprachliche Realität stehen in unmittelbaren Zusammenhang – Sprache spiegelt Realität wider (Begriff als Indikator) und schafft Realität (Begriff als Faktor)“ (Strachota 2002, 200). Diese realitätsschaffende Kraft von Begriffen hat somit auch Einfluss auf die gestaltende Praxis.

2.5 Begriffsdefinition im Bundesbehindertengesetz und im Behindertengleichstellungsgesetz

In Bezug auf die sozialpolitische Relevanz des Begriffs der Behinderung ist eine gesetzlich geregelte Grundlage und Definition des Begriffs und der dazugehörenden Gruppe für die Zusicherung von Ressourcen notwendig. Bei Diskussionen um eine Begriffsdefinition im Bundesbehindertengesetz, das 1990 in Kraft trat, kamen die TeilnehmerInnen zu dem Schluss,

dass es derzeit nicht möglich ist, einen einheitlichen Behindertenbegriff im Gesetz zu verankern und diesen als Grundlage für Leistungen zu verwenden. Sie haben daher zwei Definitionen erarbeitet, die als Auftrag an die Behindertenpolitik verstanden werden sollen. (BfsSGuK 2005, 9)

- 1) *„Behinderte Menschen sind Personen jeglichen Alters, die in einem lebenswichtigen sozialen Beziehungsfeld körperlich, geistig oder seelisch dauernd wesentlich beeinträchtigt sind. Ihnen stehen jene Personen gleich, denen eine solche Beeinträchtigung in absehbarer Zeit droht. Lebenswichtig soziale Beziehungsfelder sind insbesondere die Bereiche Erziehung, Schulbildung, Erwerbstätigkeit, Beschäftigung, Kommunikation, Wohnen und Freizeitgestaltung“ (ebd.).*
- 2) *„Behindert sind jene Menschen, denen es ohne Hilfe nicht möglich ist, geregelte soziale Beziehungen zu pflegen, sinnvolle Beschäftigung zu erlangen und auszuüben und angemessenes und ausreichendes Einkommen zu erzielen“ (ebd.).*

Zahlreiche Bundes- und Landesgesetze beinhalten Rechtsnormen, die für Menschen mit Behinderung von Bedeutung sind. Es gibt in Wien das im Landtag beschlossene Wiener Behindertengesetz. Darin wird festgelegt, welchem Personenkreis Unterstützung zukommt, es enthält Regelungen zur Eingliederungshilfe sowie für die Hilfe zur Beschäftigungstherapie zur Unterbringung u.a. Der zu unterstützende Personenkreis wird folgendermaßen definiert:

§ 1a. (1) Als Behinderte im Sinne dieses Gesetzes gelten Personen, die infolge eines Leidens oder Gebrechens in ihrer Fähigkeit, eine angemessene Erziehung und Schulbildung zu erhalten oder einen Erwerb zu erlangen oder beizubehalten, dauernd wesentlich beeinträchtigt sind.

<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s0200000.htm>

(25.5.07)

Mit Jänner 2006 trat das Behinderten-Gleichstellungsgesetz in Kraft, womit auch eine umfassende Definition des Personenkreises gemacht wurde, sowie auch das Verbot von Diskriminierung Eingang fand.

Rosenkranz betont, dass für die gesellschaftliche Akzeptanz von Menschen mit geistiger Behinderung staatliche sozialpolitische Rechtsgrundlagen von existenzieller Bedeutung sind (vgl. Rosenkranz 1998, 24). Welche Vor- und Nachteile damit verbunden sind, wird im folgenden Abschnitt angeführt.

Ist eine rechtliche Verankerung die Lösung für fehlende gesellschaftliche Akzeptanz von Menschen mit geistiger Behinderung?

Von den Integrationspädagogen wird dieser Ansatz kritisiert, da es sich dabei um eine Ordnung handelt, die von (so genannten) nicht-behinderten Menschen erstellt wurde. Ihr Ziel besteht darin, Diskriminierung zu beseitigen und eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Gleichberechtigung scheint jedoch schon aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen von Menschen mit und ohne Behinderung nicht möglich.

Hans Uwe Rösner spricht der rechtlichen Verankerung ihre Funktion der Gleichstellung ab. Denn trotz rechtlich gesicherter Freiheit und sozialstaatlich organisierter Wohltätigkeit bleiben Menschen in ihrem persönlichen Leben Kränkungen und Herabwürdigungen ausgesetzt (vgl. Rösner 2002, 16). „Rechtlich garantierte Anerkennungsverhältnisse bilden keine hinreichende Schutzhülle für ethische Möglichkeiten der Wahl zwischen verschiedenen Lebensformen und Identitätsbildungen“ (Rösner 2002, 17f).

„Anerkennung für alle kann nur in einer Gesellschaft erfolgreich sein, in der mehr als nur rechtlich garantierte Selbstbestimmung und Wohltätigkeit ein gelebtes Ethos bildet. Es muss daher über die rechtliche Absicherung selbstbestimmungsfähiger und fürsorgeabhängiger Individuen hinaus, eine am guten und geglückten Leben orientierte Selbstsorge, vor allem auch Sorge für den Anderen umfassen, der an seinem eigenen Wohlergehen nicht selbst zu schmieden vermag“ (Rösner 2002, 18).

Ein erweiterter Begriff zwischenmenschlicher Wertschätzung ist die Voraussetzung um Selbstachtung bei und verantwortungsvolle Solidarität mit behinderten Menschen zu gewährleisten. Er besteht darin, das unhintergehbare Andersein sowohl des Selbst als auch des Anderen zum zentralen Bestimmungsgrund moralischen Denkens zu erklären. „Von diesem moralischen Gesichtspunkt aus zeichnet sich eine neue Verantwortung und Achtung im Denken des Anderen ab, indem der andere Mensch nicht einer jeweiligen Idee vom wahren Menschsein unterworfen wird, sondern als Nächster immer auch unvordenklicher Anderer bleibt“ (Rösner 2002, 17).

Die Anerkennung der Andersheit des Anderen verlangt ethische Konzepte, die die normale Perspektive überwinden und nicht mehr von einer unversehrten Leiblichkeit ausgehen. Mangelnde Anerkennung beruht heute nicht nur auf der Tatsache ungleicher Rechte, sondern bei zunehmend gleichen Rechten auf inkorporierten sozialen Normen wie Unversehrtheit, Leistungsfähigkeit, Attraktivität usw. Ungleichheiten zwischen „Behinderten“ und „Nichtbehinderten“ sind heute weniger rechtlich verbürgt als symbolisch verankert (vgl. Rösner 2002, 41).

2.6 Der Begriff der Behinderung mit Orientierungsfunktion zwischen Identitätsnorm und Stigmatisierung

Der Austausch in einer Wissenschaft ist nur dann möglich, wenn Begriffe möglichst eindeutig sind und sie in der wissenschaftlichen Terminologie schon erklärt worden sind (vgl. Strachota 2002, 21). Sprache erfüllt somit Orientierungs- und Ordnungsfunktion (ebd.).

„Damit in unmittelbarem Zusammenhang stehend verändern sich die auf den Grundorientierungen basierenden Handlungskonzepte und daraus abgeleiteten konkreten Handlungen“ (ebd.). Das Verständnis von Behinderung ist in den wissenschaftlichen Disziplinen sehr unterschiedlich. Aus medizinischer Sichtweise wird Behinderung weitgehend als organisch-somatischer Sachverhalt verstanden und davon werden dann therapeutische Maßnahmen abgeleitet. Die Sonderpädagogik beschreibt Behinderung als pädagogisches Problem und infolge dessen werden Erziehungsmaßnahmen eingeleitet. Die Integrationspädagogik geht von dem Gedanken aus, es sei normal, „anders“ zu sein. Sie lehnen die Besonderung des Besonderen ab und für sie wird dadurch die Sonder- und Heilpädagogik als Theorie und auch Praxis überflüssig (vgl. Strachota 2002, 12).

Der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ erfüllt derzeit die Funktion als rechtlich kodifizierte Hilfetikette, für eine halbwegs praktikable Verständigung und Kommunikation zwischen Pädagogik, Psychologie, Medizin, Soziologie und Sozialpolitik.

Der Begriff der Behinderung erscheint insofern als nützlich, als er eine Unterscheidung ermöglicht in Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung. Wobei operationale Kriterien sich dafür nicht finden lassen. Diese Termini werden somit als sprachliche Übereinkünfte gesehen, die ein weitreichendes Sich-Verständigen ermöglichen und aus denen sich trotz inhaltlicher Unbestimmtheit Handlungsanweisungen ableiten lassen (vgl. Palmowski 2000, 28). Der Begriff ist ohnehin nicht abgrenzbar in Bezug auf heilpädagogisches Handeln, da eine bestimmte Gruppe nicht abgrenzbar ist von einer anderen. Das Faktum der Kontextabhängigkeit führt dazu, dass es keine „klare“, „objektive“, verbindliche Abgrenzung zwischen behindert und nicht behindert gibt (vgl. Haeberlin 2005, 70).

In der Sozialpolitik hat sich der finale Behinderungsbegriff durchgesetzt, der als gesetzes- und verwaltungstechnischer Begriff zu verteilungspolitischen Zwecken dient. Damit unterliegt er einem handlungsleitenden Interesse: Es werden solche Personen als behindert definiert, die der sozialen Hilfe bedürfen, etwa nach dem Bundessozialhilfegesetz (-Behindertenrecht) (vgl.

Antor/Bleidick 2001, 80). Dieser Deutungsrahmen zeigt, dass Behinderung nicht in erster Linie eine Eigenschaft des Individuums als vielmehr ein Etikett ist, das von kulturellen Erwartungshaltungen sowie von den Institutionen sozialer Kontrolle zugeschrieben wird (wie z. B. durch die Schulverwaltung) (ebd.). Es entsteht dadurch ein Dilemma zwischen Dekategorisierung, Identifizierung, Klassifizierung und Kategorisierung. „Die negativen Nebenwirkungen müssen in Kauf genommen werden, wenn daran die Zuteilung knapper werdender Ressourcen verbunden ist“ (Bleidick 1999, 81). „Der Status der Behinderung verleiht Schutz und Hilfe, zugleich aber bedroht er mit Stigmatisierung und Aussonderung“ (Antor/Bleidick 2001, 80).

2.6.1 Die Verwendung eines einheitlichen Begriffs

Bach wendet sich gegen die „Deklassifizierungsmode“ (2001, 1). Aus ihr können Sprachlosigkeit und Orientierungslosigkeit entstehen (ebd.) Er führt drei Gründe an, die für die Bemühungen um einen Begriff sprechen und die sich unter anderem auch auf die Theoriebildung in der Wissenschaft beziehen:

Die Bedeutung des Begriffs

- für angemessenes erzieherisches Handeln (wobei die individuellen Formen der Beeinträchtigungen berücksichtigt werden müssen, da diese nicht mit einem Begriff beschreibbar sind.)
- für angemessene erzieherische Organisationsformen
- für die Theoriebildung

Er beschreibt ebenfalls die Risiken, die mit der Begriffsdefinition verbunden sind, wie z.B. die mit Begriffen verknüpften Bewertungen, voreilige Festlegungen, aspekthafte und voreilige Generalisierung. Allen Klassifizierungen wohnt neben ihrer unterscheidenden Funktion eine vereinseitigende – generalisierende Tendenz inne (ebd., 109).

Speck spricht sich dafür aus, klare Begriffe zu verwenden, und zwar auch international vergleichbare. Für ihn ist der Begriff der geistigen Behinderung nicht vermeidbar. Dazu betont Speck, dass in Bezug auf geistige Behinderung die soziale Eingliederung erst gerade wegen des Namens möglich geworden sei (vgl. Speck 2005, 51).

„Die inhaltliche Ungenauigkeit eines Namens kann auch Verwirrung stiften“ (ebd.). Zum Beispiel bei der Kennzeichnung eines Integrationskindes in der Schule oder auch bei Vergleichen mit dem Ausland können unklare Bezeichnungen nachteilig sein. Außerdem beruhen die Finanzierungsgesetze auf einer klaren Bestimmung des Personenkreises, für die

Finanzmittel bereitzustellen sind (vgl. ebd.). Eine Kennzeichnung in irgendeiner Form ist notwendig, um das Gemeinte von anderem zu unterscheiden (vgl. Speck 2005, 49).

Auch Cloerkes meint, dass die behindertensoziologische Analyse nicht ohne wissenschaftliche Definitionen für etwas auskommt, das in der empirischen Realität unterscheidbar ist (vgl. Cloerkes 2001, 8). Der Begriff „Behinderung“ gibt jenen Personenkreis an, dem qualifizierte Hilfe und Förderung zukommen soll, denn die Leitidee für einen theoretisch gerechtfertigten und praktisch brauchbaren Begriff der Behinderung besteht in seiner sozialtechnologischen Handlungsvollmacht (vgl. Bleidick 1999, 84).

In der Praxis führt dies wiederum zu Problemen, wenn diese Zuschreibung an die Verteilung von finanziellen Mitteln gebunden ist. So kann es passieren, dass in der Schule möglichst viele Kinder als in besonderem Maße förderungsbedürftig ausgewiesen werden, um zusätzliche personelle Unterstützung zu bekommen. Dies kritisiert Cloerkes im Speziellen bei der deutschen Sonderschule in seinem Artikel „Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik!“ (Cloerkes 2003). „Die Anwendung der Universalkategorie ‚behindert‘ auf Menschen in besonderen Individuallagen meint weniger eine zutreffende Beschreibung faktischer Verhältnisse. Eher handelt es sich dabei um eine wirksame urteilserzeugende Metapher, mit der sich Menschen kategorisieren lassen, um in der Folge private Hilfsbereitschaft zu mobilisieren und den Verteilungskampf um öffentliche Ressourcen zu rechtfertigen“ (Rösner 2002, 218).

Eberwein beschreibt einen Lösungsansatz, um Kategorisierung zu überwinden: Wenn der pädagogische Blick auf die soziale Wirklichkeit sowie auf die spezifischen Lebensprobleme des Einzelnen gerichtet ist und so das Subjekt als ganze Person verstanden wird, kann die Kategorisierung überwunden werden (vgl. Eberwein 2000, 99).

Eine wichtige Sache hierbei ist der richtige Umgang mit Einteilungsbegriffen. Stigmatisierung lässt sich nicht dadurch lösen, dass lediglich die Begriffe ausgetauscht werden, die zu Diskriminierung führen. Stigma-Prozesse sind ein Bestandteil der Gesellschaft (vgl. Goffman 1974, 160, zit. nach Speck 2005, 52) und treten da auf, wo Identitätsnormen wirksam sind (vgl. Speck 2005, 52).

2.6.2 Argumente gegen die Verwendung des Begriffs Behinderung

Diskriminierende Auswirkungen des Begriffs Behinderung sind die Argumente für eine ersatzlose Abschaffung des Begriffes, der von IntegrationspädagogInnen als Hemmschuh für soziale und schulische Integration gesehen wird (vgl. Strachota 2002, 207). Wir erkennen uns selbst die „Normalität“ als eine uns innewohnende „Eigenschaft“ zu und sprechen Menschen,

die in unserer Wahrnehmung psychopathologische Merkmale zeigen, diese „Eigenschaft“ ab. Dies zeigt wie diese gesellschaftlichen Praxen zu Knoten unserer Identitätsbildung werden, die uns zu anderen Menschen in Distanz und nicht in Beziehung setzen (vgl. Feuser 1996, 4). Behinderung erweist sich somit in den gleichen Macht/Diskurs-Regimen produziert, die seine Emanzipation ermöglichen sollen (vgl. Rösner 2002, 19). Rösner sieht die Ursachen der fehlenden Anerkennung und Wertschätzung der Menschen mit Behinderung in der symbolischen Sphäre menschlicher Gewohnheiten, Einstellungen, Wahrnehmungen und Bewertungsmuster und in der vorherrschenden Normierung (vgl. Rösner 2002, 15).

Bleidick sieht den Begriff Behinderung grundsätzlich auch problematisch. Jedoch geht er von gesellschaftlichen Gegebenheiten aus, was machbar und realistisch ist, und versucht mehr den unscharfen Begriff der „Behinderung“ zu spezifizieren (vgl. Dederich 2001, 98). „Auf der Grundlage von Übereinkunft eines messenden sozialen und psychischen Bezugssystems werden Abweichungen vom Durchschnitt oder genauer vom regelhaft durchschnittlichen Nichtbehindertsein, Intaktsein und Gesundsein festgestellt“ (Dederich 2001, 95). Die Kategorisierung und normierende Diagnostik, die somit gemacht wird, wird von Eberwein kritisiert (vgl. ebd.). Er spricht sich für die Beschreibung der Bedürfnisse und Probleme aus, statt Menschen unter einem stigmatisierenden Begriff zusammenzufassen, der nicht einmal pädagogische Handlungsimplicationen enthält. Nicht der Defekt und das Defizit stehen in der Integrationspädagogik im Vordergrund, sondern die Stärken und Fähigkeiten eines Menschen (vgl. Eberwein 2000, 105).

Die Abschaffung der Sonderpädagogik und des Begriffs der Behinderung ist als Lösung für das Problem der Stigmatisierung jedoch aus der Sicht von Jantzen (1996) nicht möglich. Dieser schreibt, solange gewaltförmige Verhältnisse existieren, die Behinderung konstituieren, ist der Begriff Behinderung notwendig. Mit der begrifflichen Negation der Folgen schwinden auch die Ursachen aus dem Blick (vgl. Jantzen 1996 zit. nach Dederich 2001, 123). „Jede Flucht aus den Begriffen ist ebenso eine politische Handlung mit Folgen, wie die Verweigerung der Anerkennung der Würde des anderen“ (Jantzen 1996, 49, zit. nach Dederich 2001, 123). Integrationspädagogen fordern nun jedoch nicht mehr die restriktive Abschaffung des Behinderungsbegriffs, sondern sprechen sich dafür aus, Behinderungen „ideologie- und vorurteilsfrei“ zu benennen. Knauer (2001) plädiert für einen „[...] spezifisch pädagogischen, interaktionalen und dynamisierten Behinderungsbegriff: Behinderungen sind immer dort zu sehen und ideologie- und vorurteilsfrei zu benennen, wo der Prozess der

erzieherischen und/oder inhaltlichen Vermittlung von den Beteiligten als unbefriedigend und gestört wahrgenommen wird“ (113).

2.6.3 Alternative Begriffe zum Begriff Behinderung

Die realitätsschaffende Kraft von Begriffen wiederum spricht für einen Austausch der negativ behafteten Bezeichnung. Alternative Begriffe derzeit sind zum Beispiel: unterstützenswerte Personen, intellektuelle Beeinträchtigung, Menschen mit mehrfacher Beeinträchtigung (Lebenshilfe Österreich 2005, 3).

Elisabeth Wacker verwendet den Begriff Menschen mit Behinderungserfahrung. „Menschen, die ihr Leben mit Behinderung leben, sind so heterogen, wie die Bevölkerung an sich. Sie vereint aber ihre Behinderungserfahrung“ (Wacker 2006, 11). Sie sind gleichwertig in Anerkennung der Menschenrechte, jedoch verschieden was ihre Lebenserfahrung und -chancen betreffen (ebd.).

Tervooren (2000, 247) vertritt die These, dass erst die Konstruktion eines behinderten Körpers, die eines nichtbehinderten Körpers möglich macht. Die Vorstellungen von behinderten und nicht-behinderten Körpern sind aufeinander angewiesen und die eine kann ohne die andere nicht existieren. Diese Interdependenz wird im Diskurs jedoch zum Verschwinden gebracht, wenn von „verletzlichen Körpern“ gesprochen wird (vgl. ebd., 250). Damit versucht sie die Dichotomie zwischen behindert und nicht behindert aufzulösen (vgl. ebd., 253).

Bach verwendet den Begriff der mentalen Beeinträchtigung. Dieser führt jedoch auch zu Verwirrungen, da die Übersetzung aus dem Englischen „mental“ ins Deutsche „geistig“, „psychisch“ und auch „emotional“ heißen kann (vgl. Biewer 2004, 295). Mentale Beeinträchtigung gibt es an sich nicht, sondern nur Menschen, die u.a. in bestimmten Situationen mental beeinträchtigt sind (vgl. Bach 2001,49).

Der Wunsch sich von dem stigmatisierenden Begriff der „geistigen Behinderung“ zu verabschieden, ohne eine Alternative zu haben, hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass immer häufiger von „so genannter geistiger Behinderung“ die Rede ist (vgl. Biewer 2004, 295) oder vielfach wird auch von „als behindert klassifiziert“ gesprochen, was die Zuschreibung von Behinderung hervorhebt.

2.6.4 Wie bezeichnen sich Betroffene selbst?

Ein Problem bei dem Begriff der Behinderung ist, dass diese Definition von Nichtbehinderten erfolgt und somit die Entscheidung der Zugehörigkeit gemessen wird an der Norm der

Nichtbehinderten. „Als Nicht-geistig-Behinderte können wir sie nicht ohne Weiteres definieren. Wir müssen aufpassen, dass wir die eigene Sicht nicht verabsolutieren und Definitionsversuche nur auf der Basis der Achtung vor ihnen vornehmen“ (Speck 2005, 43).

Menschen, die wir in Anlehnung an die klassischen Bewertungsmaßstäbe als geistig behindert klassifizieren, sehen sich meist nicht als behindert (vgl. Feuser 1996, 4).

Betroffene, die sich unter dem Organisationsnamen People First-Gruppen (erstmalig in Oregon/USA 1974 von Menschen mit Lernschwierigkeiten gegründet, seit 2000 auch in Österreich) oder auch Selbstvertretungsgruppen zusammengeschlossen haben, bezeichnen sich selbst als „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ oder „Menschen mit Lernschwächen“. Diese Begriffe sollen darauf hinweisen, dass diese Menschen „bloß“ Schwierigkeiten beim Lernen und Aneignen von Wissen haben (vgl. Firlinger/Integration Österreich 2003, 29).

2.7 Behinderung als soziales Konstrukt

Was ist mit „sozialem Konstrukt“ gemeint? Thomas Schramme (2003, 58) beschreibt in seinem Text „Psychische Behinderung: Natürliches Phänomen oder soziales Konstrukt?“ vier Auslegungen, was mit Behinderung als soziales Konstrukt gemeint sein kann.

1. Die Bewertung einer Schädigung wird durch die Gesellschaft festgelegt. „Der Status einer Behinderung, der durch eine negative Bewertung erst konstituiert wird, ist demzufolge abhängig von gesellschaftlichen Wertungen“ (ebd.).
2. Soziale Konstruktion kann auch meinen, dass Behinderungen durch die Gesellschaft oder gesellschaftliche Institutionen kausal hervorgebracht werden. Hier muss unterschieden werden zwischen dem Verursachen und dem Aufrechterhalten eines Zustandes (ebd., 59). Auch ein Waschzwang kann aufgrund eines negativen Ereignisses entstehen, das ändert jedoch nichts an seinem ontologischen Status (ebd.). Eine Behinderung jedoch wird dann fraglich, wenn dauerhaft Faktoren aufrechterhalten werden, die den Menschen einschränken. Das bedeutet, eine Behinderung ist in diesem Sinne dann konstruiert, wenn sie durch eine Änderung von gesellschaftlichen Umständen nicht mehr vorhanden ist (ebd.).
3. Normen, die der Zuschreibung von Behinderung zugrunde liegen, sind immer auch kulturell und gesellschaftlich determiniert. Kategorien wie „Normalität“ oder „Behinderung“ sind somit auch von Menschen definiert und damit konstruiert (ebd., 59f). Jedoch ist demzufolge die gesamte Realität eine Konstruktion mit dem Unterschied, dass die Kategorie Behinderung an den Normen und Werten einer Gesellschaft orientiert ist (sh. Teil 3).

4. Behinderung als soziale Konstruktion kann im ontologischen Sinne gemeint sein. Ohne gesellschaftliche Werte und Normen gäbe es keine Behinderung, da es diese in einem außer-sozialen Sinne nicht gibt.

Jedoch ist nicht der Prozess der Konstruktion und die Frage wer konstruiert hier relevant, sondern vielmehr die Frage, welche Intention hinter der Benennung oder Zuschreibung des Begriffs Behinderung liegt und welchen epistemischen Status die Normen besitzen (ebd., 61). Darüber hinaus ist die Frage, was Zuschreibung des Begriffs der „Behinderung“ in unserer Gesellschaft ermöglicht oder verunmöglicht. Warum erfolgt diese Zuschreibung und welchem Zweck dient sie? Waldschmidt vermutet den Zweck hinter der Orientierung an einer Normalität der Mehrheit oder des Durchschnitts darin, unter den Bedingungen von Flexibilisierungserfordernissen und Orientierungsnöten den sozialen Zusammenhalt zu konstituieren (vgl. Waldschmidt 2003, 87).

Ausgehend von einer flexiblen Normalisierung (sh. Teil 3), bleibt Behinderung ein relativer Prozess und kann nicht als unveränderlicher Zustand festgeschrieben werden. Die Sichtweise von Behinderung kann von allen Mitgliedern der Gesellschaft mitgeprägt werden.

Das Fremdbild Behinderung wird immer wieder konstruiert und rekonstruiert, nicht zuletzt bestärkt durch die praktizierte Biotechnologie, durch Gentechnik, Humangenetik u.a.m. Kerstin Ziemer (2003) spricht dabei von der negativen medizinischen Bewertung von Behinderung. Dies zeigt sich an einem beobachtbaren Rückgang der Geburtenrate von Menschen mit Down Syndrom. Kerstin Ziemer meint weiters, dass sich „Behinderung im Spannungsfeld der im Habitus verankerten Fremd- und Feindbilder (Stigmatisierungen und Phantasmen) des Behindertseins, des weiteren der erfahrenen Gewalt (offener und struktureller Gewalt), isolierender Bedingungen der Aneignung von Kultur- und Gesellschaftsprozessen (so Jantzen 1990, 1992) und veränderter sozialer Situation von Betroffenen und deren Bezugspersonen, insbesondere der Eltern (Ziemer 2002), konstruiert“ (Ziemer, 2003, 11). Rösner (2002, 19) beschreibt die Entstehung dieser Fremdbilder folgendermaßen: „Das behinderte Subjekt ist performativer Effekt diskursiver und institutioneller Praktiken, die als dichtes Netz von Zuschreibungen die Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Gruppe von Individuen hervorbringen.“

„Behinderung führt uns vor Augen, wie Anerkennung außer Kraft gesetzt wird. Für behinderte Kinder, Jugendliche, Erwachsene (bzw. auch für deren Eltern/Bezugspersonen) in erster Linie dadurch, dass der Zugang zu potenziell anerkannten Feldern der Gesellschaft erschwert bzw. gänzlich verwehrt wird und damit Entwicklungsmöglichkeiten verhindert und

Menschenrechte verletzt werden. Der Zugang und die entsprechende Position innerhalb der Felder sichern ‚symbolisches Kapital‘ (Bourdieu) und damit Anerkennung“ (Ziemen 2003, 12).

Was wird unter symbolischem Kapital verstanden? Es ist Kapital, das mehr an Bedeutung bekommt als unmittelbar zu erkennen ist. Es enthält somit etwas Unbestimmtes oder Unbekanntes und ist kein naturgegebenes Phänomen, sondern bei näherer Analyse gelangt man an die Hintergründe, die Beziehungen sozial-gesellschaftlicher oder historischer Art, die letztlich dazu führten, dass symbolisches Kapital als solches erscheinen kann (vgl. Bourdieu 1983, 183, 89 zit. nach Ziemen 2003, 89).

Für Cloerkes ist Behinderung nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum. Behinderung ist somit relativ zu sehen in der zeitlichen Dimension, nach der subjektiven Auseinandersetzung mit Behinderung, nach verschiedenen Lebensbereichen und Lebenssituationen oder auch in Abhängigkeit von der (kulturspezifischen) sozialen Reaktion (Cloerkes 2001, 8f). Dies würde dem zweiten Punkt von Thomas Schramme entsprechen, der Behinderung in der Einschränkung durch die Umwelt begründet.

Dementsprechend ist der Begriff „Behindertsein“ nicht essenzialistisch als natürliche Gegebenheit und unhinterfragbare soziale Tatsache zu verstehen, sondern wird im alltäglichen wie im humanwissenschaftlichen Handeln immer erzeugt. Er liegt nicht als prädiskursive Wesenheit der Kultur vor, sondern bildet ein gesellschaftlich erzeugtes und veränderbares Medium, in dem sich Wissen und Macht in unterschiedlicher Weise vereinen können. Insofern handelt es sich nicht so sehr um einen objektivierbaren Sachverhalt, sondern um eine Lebensform, die das Sein bestimmter Menschen festlegt (vgl. Rösner 2002, 19f).

Der Begriff des „behinderten Menschen“, der von seiner Umwelt behindert wird und klassifiziert wird, impliziert diesen konstruktivistischen Aspekt der behindernden Rahmenbedingungen.

2.8 Begründung der Begriffswahl der Autorin

Ursprünglich hätte ich gerne den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ in dieser Arbeit verwendet, da dies der Begriff ist, den Betroffene selbst für sich erarbeitet haben und mit dem sie sich identifizieren können. Dieser bezeichnet ein Problem des Lernens und des Lernprozesses. Nicht zu verwechseln mit der medizinisch-diagnostischen Zuschreibung von „Lernbehinderung“, welche als eine leichte Form der geistigen Behinderung gesehen wird. Jedoch wird der Begriff der „Lernschwierigkeiten“ bei der OECD (vgl. Biewer 2009, 60) für

eine Personengruppe mit Lern- und Verhaltensstörungen verwendet. Um Verwechslungen zu vermeiden, wird dieser Begriff daher nicht verwendet, sondern der Begriff der „Menschen mit (geistiger) Behinderung“. Dieser betont vorwiegend den Menschen, dessen eine von vielen Facetten die geistige Behinderung darstellt. Die Benennung dieser Facette kann in unterschiedlichen Kontexten hilfreich sein für z.B. finanzielle Förderungen, allgemein bei Zusicherung von Unterstützungsmaßnahmen, in anderen Fällen jedoch völlig nichtig und bedeutungslos sein und nicht mehr Berücksichtigung erfordern als bei allen anderen. Darüber hinaus werde ich Begriffe von den AutorInnen übernehmen, die hier zitiert werden.

Aspekte, die ich bei der Auswahl des Begriffs mitberücksichtigt habe:

- 1) Der Begriff „Mensch mit geistiger Behinderung“ ist vielen bekannt und würde eine gedankliche Zuordnung zu einer Personengruppe ermöglichen. Gleichzeitig ist dieser Begriff jedoch insofern problematisch, da er zu verallgemeinernden Aussagen führen kann. Dabei möchte ich jedoch auf die Individualität jeder einzelnen InterviewpartnerIn hinweisen. Die hier gemachten Aussagen treffen daher in keiner Weise auf alle Menschen mit geistiger Behinderung zu.
- 2) Die vorwiegende Funktion der verwendeten Begriffe ist die Eingrenzung auf eine Personengruppe, die in unserer Gesellschaft als „geistig behindert“ klassifiziert wird. Als primäres Definitionskriterium gilt hier deren „Behinderungserfahrung“. Dies rückt sowohl die soziale Dimension der geistigen Behinderung in den Mittelpunkt als auch die Beziehungsebene, die vor allem in Bezug auf den Auszug aus dem Elternhaus eine wichtige Rolle spielt.

Behinderung gesehen als Konstruktion in Bezug auf Einschränkungen von vorhandenen Fähigkeiten und Möglichkeiten impliziert ebenfalls Auswirkungen auf die Angehörigen im Speziellen auf die Eltern. Relevant für den empirischen Teil dieser Arbeit scheint die These von Kerstin Ziemer: „Behinderung als soziale Konstruktion zu betrachten, schließt vor allem die Berücksichtigung der veränderten sozialen Verhältnisse, in die die Menschen mit Behinderungen und deren Angehörigen/Bezugspersonen geraten, ein“ (Ziemer, 2003, 3).

Wird der Begriff der Behinderung als Konstruktion durch die Gesellschaft verstanden, eröffnet dies einen breiten Handlungsspielraum, was die Akzeptanz und Anerkennung der Menschen mit Behinderung betrifft. Wenn Behinderung durch gesellschaftliche Prozesse entsteht, so muss sie auch durch gesellschaftliche Veränderungen dekonstruiert und neu

definiert werden können. Außerdem schließt dieser Begriff der sozialen Konstruktion auch die Angehörigen mit ein, da Behinderung nicht an einer körperlichen Versehrtheit festgemacht wird, sondern an den Auswirkungen, die diese Zuschreibungen haben, von denen Eltern meist genauso betroffen sind. Das bedeutet wiederum, dass die besonderen Probleme und Schwierigkeiten beim Auszug aus dem Elternhaus auch aus dieser Konstruktion resultieren können und sich diesbezüglich Handlungsoptionen eröffnen. Die Zuschreibung kann massive Folgen für die Entwicklungsmöglichkeiten und die Identitätsentwicklung beinhalten. Die Angehörigen werden oft genauso stigmatisiert und somit auch in diese Rolle gedrängt, in der Zugänge zu bestimmten Feldern verwehrt bleiben oder Abwertungen passieren.

In dieser Arbeit werden Menschen befragt, die durch das Angewiesensein auf finanzielle Unterstützung, die daraus resultierende Zuschreibung der Behinderung schon erhalten haben, die wiederum sie und ihre Angehörigen schon vielfach in ihrem täglichen Handeln beeinflusst hat.

Dieser vorwiegend verwendete Begriff der „Menschen mit geistiger Behinderung“ beschreibt in dieser Arbeit Menschen, die in irgendeiner Weise Unterstützung bei der Bewältigung ihrer täglichen Verrichtungen benötigen. Daher verstehe ich Behinderung nicht als Eigenschaft einer Person, vielmehr rücken die Auswirkungen der Zuschreibung von Behinderung, aber auch die Auswirkungen der an der gesellschaftlichen Norm gemessenen Fähigkeiten und Leistungen, in den Vordergrund.

2.9 Zusammenfassung

In diesem Teil wurde versucht, einen kurzen Überblick über die Geschichte der Heilpädagogik und über die damit verbundenen wechselnden Sichtweisen von Behinderung zu geben. Bei Bleidick und Speck ist die Definition von Behinderung insofern wichtig, da sie das sonderpädagogische Handlungsfeld festlegt. Auf der anderen Seite sehen Eberwein und Feuser, Integrationspädagogen und Verfechter einer „Allgemeinen Pädagogik“ (die keine Einteilung in verschiedene Pädagogiken mehr vorsieht) diese Zuschreibung als überholtes Typisierungsmodell, welches Integration verhindert statt fördert. Stattdessen wurde die Forderung formuliert, Behinderung „ideologie- und vorurteilsfrei“ zu benennen. Darüber hinaus fordern sie die Heil- und Sonderpädagogen auf, den Begriff Behinderung nicht mehr als Voraussetzung für die Gewährung von Hilfen zu sehen und die defektorientierte Sichtweise aufzugeben. In ihrem Verständnis dient die Zuschreibung der geistigen Behinderung der Legitimation der sonderpädagogischen Tätigkeit. Somit würde jedoch die

Heil- und Sonderpädagogik einen ihrer Grundbegriffe verlieren. Jantzen (1987, 1990; zit. nach Speck 2003,61) betont dabei, dass das eine das andere nicht ausschließt. Integration ist auch dann möglich, wenn die Spezifität der pädagogischen Aufgabe zum Ausdruck kommt. Spezifität ist kein Widerspruch zu Integration (Luhmann 1986, 81 zit. nach Speck 2003, 61). Speck (1990,47) meint, dass nicht eine Auflösung der Heilpädagogik die Lösung ist, sondern dass sie „eine neue und eigene Identität“ braucht, die durch den Empowermentansatz schon auf dem besten Wege ist.

Die Bedeutung von Begriffen ist für die heilpädagogische Praxis handlungsleitend. Die Theorie bietet somit hier die Grundlage für die Praxis. Eine Verständigung über einen allgemein gefassten Begriff ermöglicht es, vorliegende Erkenntnisse zu vergleichen und zu berücksichtigen, um nicht bei jeder ähnlichen Fragestellung von vorne beginnen zu müssen. Wichtig dabei ist die Berücksichtigung individueller Ausgangslagen, wie auch für die Theoriebildung eine gewisse Übereinkunft notwendig ist. Da Definitionen sich ohnehin immer wieder durch andere Begriffe erklären, welche wieder definiert werden müssen, sollte nur soviel beschrieben werden, was im Sinne einer hinreichenden Verständigung und Unterscheidung für einen bestimmten Zweck notwendig ist und die soziale Situation und die pädagogische Förderung am wenigsten belastet (vgl. Speck 2005, 52).

Zuschreibung von Behinderung impliziert einerseits Zugang zu Ressourcen, bedeutet andererseits auch, dass dafür Stigmatisierung und ein Machtgefälle in Kauf genommen werden müssen. Eine Überwindung dieser Problematik wird von Speck und Eberwein in der Beschreibung der individuellen Bedürfnisse gesehen und in der Betrachtung der jeweils individuellen Lage der Menschen mit geistiger Behinderung.

Das Resümee dieses Teils kann in folgendem Satz gut dargestellt werden: Das Ziel der fortschreitenden Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten ist Missverständnisse, Ungereimtheiten und Stigmatisierungen zu erkennen, sodass „eines Tages auf jegliche Etikettierung verzichtet werden kann“ (Theunissen 1997, 13).

3. Normalität, Normativität, Normalisierungsprinzip

Im Zusammenhang mit der Ablösung und dem Auszug aus dem Elternhaus wird immer wieder das Normalisierungsprinzip genannt, das Menschen mit geistiger Behinderung ermöglichen soll, ein Leben so normal wie möglich zu führen. Das schließt auch ein Recht auf einen „normalen Lebenslauf“ mit ein, in dem junge Erwachsene jede notwendige Unterstützung bekommen, um sich von ihren Eltern lösen und einen Erwachsenenstatus einnehmen zu können. Sie sollen die gleichen Lebensbedingungen wie alle anderen Menschen in ihrem Land haben. Welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang das Wort normal? Ist eine Orientierung an einer Norm in diesem Fall wünschenswert? Oder ist die Orientierung an einer Norm, wie in Teil 2 beschrieben, die Ursache für Ausgrenzung und verwehrte Anerkennung? Der folgende Teil setzt sich mit dem Begriff der Normalität in der Soziologie und in der Heilpädagogik sowie mit dem Normalisierungsprinzip auseinander.

Wenn von Behinderung gesprochen wird, wird oft gleichzeitig die Abweichung von der Normalität damit gemeint. Will man jedoch Abweichungen von der „Normalität“ bestimmen und festlegen, ist Klarheit darüber notwendig, was als „normal“ gilt.

Palmowski meint dazu, dass „der eine Begriff und die mit ihm verbundene Vorstellung nur existieren können, wenn die andere Kategorie zumindest implizit mitgedacht wird“ (Palmowski 2000, 24). Somit kann „Normalität“ und „Abweichung“ nur von der Sichtweise des/der jeweiligen Beobachters/in, als eine Zuschreibung bewertet werden.

„Begriffe wie ‚geistige Behinderung‘ sind soziale Zuschreibungen (Stigmata) aus einer Beobachterperspektive heraus“ (Theunissen 1997, 40). Wie wird der Begriff „normal“ in der Heilpädagogik und in der Soziologie verwendet und welche damit verbundenen Auswirkungen hat dies auf die Menschen mit Behinderung? In diesem Teil soll das Verständnis von Normalität, im Besonderen in Bezug auf Behinderung, geklärt werden.

3.1 „Normalität“ in der Soziologie

„Normalität“ wird in der Soziologie zwar immer wieder verwendet, jedoch kaum erklärt (vgl. Waldschmidt 2003, 84). Emile Durkheim führte die statistische Normalität ein (1995; zuerst 1895). Er bezeichnet all diejenigen Phänomene als normal, die allgemein in der Gesellschaft

vorkommen. Folglich sind auch abweichende Verhaltensweisen als normal anzusehen (vgl. Waldschmidt 2003, 85).

Normativität und Normalität

Im 20. Jahrhundert haben sich zwei Arten von Normen herauskristallisiert, die menschliches Verhalten beeinflussen, die „normativen Normen“ und zum anderen die „normalistischen Normen“ (vgl. Waldschmidt 2003, 87). Aus soziologischer Sicht ist mit der Normativität die Wirkmächtigkeit von sozialen und juristischen Normen gemeint, mit anderen Worten, die Problematik, dass eine gesellschaftliche Regel existiert, die durchgesetzt werden soll (vgl. Peuckert 1995 zit. nach Waldschmidt 2003, 87). Die normative Norm ist eine von außen gesetzte und den Individuen vorgegebene Vorschrift, die die Funktion der Schaffung von Stabilität, Anpassung und Konformität verfolgt (vgl. Waldschmidt 2003, 87).

Nur der Mensch verfügt über soziale Normen. Sie bewirken eine gewisse Regelmäßigkeit der sozialen Handlungsabläufe und entlasten das Individuum darin, ständig neue situationsgerechte Handlungsweisen zu entwerfen (vgl. Schäfers/Kopp 2006, 213). Würden jedoch alle sozialen Normen befolgt, dann gäbe es keine Abweichungen mehr und somit auch keine sozialen Normen. Die Abweichung ruft die Gültigkeit der sozialen Normen in Erinnerung (ebd., 214).

Normalität hingegen ist als eine Durchschnittsnormalität zu bezeichnen, die Menschen vor dem Hintergrund eines Maßstabes miteinander vergleicht. Diese Normalität bezeichnet die Erfahrungen, dass als üblich erlebte und statistisch dokumentierte Verhaltensweisen oder Merkmale zu Richtschnüren für den oder die Einzelne werden können (vgl. Waldschmidt 2003, 87). Ein Beispiel dafür ist, dass in unserer Gesellschaft andere Leistungserwartungen vorherrschen als in anderen. Es ist zum Beispiel eine mathematische Schwäche viel auffälliger als schlechte Leistungen in Musik oder Kunst. Die Fähigkeiten werden in Relationen gedacht und danach ausgerichtet, was im Moment als erstrebenswert oder erfolgreich gilt. Göppel bezeichnet die Entwicklungsaufgaben (sh. Entwicklungsaufgaben) als gesellschaftliche Normalitätserwartungen, die immer eingebunden sind in einen historisch-kulturellen Kontext.

Im Gegensatz zur Normativität sind an der normalistischen Norm immer alle beteiligt, es werden gemeinsam die normale Mitte und die Ränder hergestellt. Sie beruht vielmehr, anstatt auf Stabilität, auf Veränderung und Dynamik. Diese erzeugte Normalität führt ebenfalls zu Bewertungen und Erwartungshaltungen, jedoch erst im Nachhinein (vgl. Waldschmidt 2003,

87f). Dadurch hat Normalität auch immer eine relative Bedeutung, da das Verhalten immer von Zeit und Umständen abhängig ist und den gerade gängigen Normen (vgl. Speck 2003, 190).

Der Unterschied zwischen Normativität und Normalität besteht darin, dass sie eine unterschiedliche Reihenfolge aufweisen. Bei ersterer führt die gesetzte Regel zum gleichen Verhalten vieler, bei der Normalität führt umgekehrt das gleiche Verhalten vieler zu einer normalistischen Norm (ebd., 88). Ihre Gemeinsamkeit ist erkennbar darin, dass sie beide Ordnung schaffen im sozialen Geschehen. Link (1996, 77ff zit. nach Waldschmidt 2003, 88) beschreibt zwei Strategien unserer Normalisierungsgesellschaft, die in den letzten Jahren immer wieder den Normalisierungsbegriff neu konzipiert haben. Einerseits die Protonormalistischen Strategien, die an der Normalität ausgerichtet sind und die durch strikte Trennung zwischen Normalen und dem Pathologischen eine dauerhafte Ausgrenzung des Abweichenden verursachen. Andererseits geht der flexible Normalismus von einer gemischten Verteilung der Menschen im sozialen Raum aus, die immer auch veränderbar ist. Die Individuen können Grenzbereiche wieder verlassen und sind eher zufällig in diese geraten. Sowie die Positionen veränderbar sind, so sind die Trennlinien zwischen Normalen und dem Unnormalen nur kurzfristig festgelegt. Es gibt jedoch Normalitätsgrenzen, die nicht überschritten werden dürfen (vgl. Waldschmidt 2003, 88).

Der Protonormalismus, der durch die Dichotomie von normal/gesund und abnorm/krank gekennzeichnet ist und Ausgrenzung beinhaltet, ist seit Mitte des 20. Jahrhunderts auf dem Rückzug (vgl. ebd., 89).

Die integrative Pädagogik und die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung werden als Beispiele für flexibelnormalistische Verfahren gesehen (ebd.).

Jonas (1990) sieht den Prozess der Normierung als gegenseitige Beeinflussung: Die umgebenden Menschen sind Vermittlungsinstanzen der Gesellschaft, sodass gesellschaftliche Vorstellungen, Normen und Erwartungen mittels der Interaktion in Menschen „einsozialisiert“ werden, also in die Persönlichkeitsstruktur und Identität übernommen werden. Das bedeutet, dass die Subjektivität jedes Menschen eine gesellschaftlich gewordene ist, und zwar in dem dialektischen Prozess der Anpassung an die Gesellschaft und der Individuation, also der Ausbildung der individuellen Unterschiedlichkeit. Die Vermittlung des kollektiven Wissens und der sozialen Normen findet sowohl sinnlich-symbolisch als auch auf der sprachlichen Ebene statt (vgl. Jonas 1990, 40).

3.2 „Normalität“ in der Heil- und Sonderpädagogik

„Mit Hilfe von Normen wird die Wirklichkeit geordnet und gesteuert“ (Speck 2003, 189). Es ist jedoch eine Ordnung der sogenannten nicht- behinderten Menschen. Diese treffe Unterscheidungen zwischen Regelhaftigkeit und Regelwidrigkeit (ebd.).

Normalsein wird in der Fachliteratur und in der Alltagskommunikation definiert als ein Verhalten, das sich nach herrschenden Normen ausrichtet (vgl. Waldschmidt 2003, 86). Dies zeigt sich auch in einer Beschreibung von Normalität in der „Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete“: „Normalität ist das Verhalten, das den herrschenden Normen entspricht. Solche Handlungsmuster, an denen sich menschliches Verhalten ausrichtet, werden beobachtbar mit einer unterschiedlichen Häufigkeit tatsächlich befolgt und bilden auf diese Weise statistische Normen dar, anders ausgedrückt, das gesellschaftliche Normale. Insbesondere ist das sozialpädagogische und sonderpädagogische Handeln an einem Normalitätsbegriff ausgerichtet, der kritisch zu hinterfragen ist“ (Dupuis/Kerkhoff 1992, 453).

Einerseits ist die Ausrichtung auf eine definierte Normalität problematisch, weil es eine Trennung von normal/nicht normal impliziert und somit der protonormalistischen Theorie gleichgesetzt werden kann. Andererseits ist der Normalitätsbegriff an sich kritisch zu hinterfragen. Rösner (2002, 12) schreibt dazu: Die Begriffspaare „normal“ und „anormal“, die sich Ende des 18. Jahrhunderts herausgebildet haben, bestimmen bis heute das sonderpädagogische Denken und Handeln und verhindern so die unverkürzte Anerkennung von Menschen mit Behinderung. Rösners Vorschlag wäre, den erweiterten Begriff der zwischenmenschlichen Wertschätzung einzuführen, der die Voraussetzung ist, um Selbstachtung bei und verantwortungsvolle Solidarität mit behinderten Menschen zu gewährleisten. Wertschätzung besteht darin, das unhintergehbare Anderssein, sowohl des Selbst als auch des Anderen, zum zentralen Bestimmungsgrund moralischen Denkens zu erklären. „Von diesem moralischen Gesichtspunkt aus zeichnet sich eine neue Verantwortung und Achtung im Denken des Anderen ab, indem der andere Mensch nicht einer jeweiligen Idee vom wahren Menschsein unterworfen wird, sondern als Nächster immer auch unvordenklicher Anderer bleibt“ (ebd., 17). Für Rösner ist die Orientierung an sozialen Normen die Ursache dafür, dass keine Anerkennung passieren kann: „Mangelnde Anerkennung beruht heute nicht nur auf der Tatsache ungleicher Rechte, sondern bei zunehmend gleichen Rechten auf unkorporierten sozialen Normen wie Unversehrtheit, Leistungsfähigkeit, Attraktivität usw. Ungleichheiten zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nichtbehinderten‘ sind heute weniger rechtlich verbürgt als symbolisch verankert“ (ebd., 41).

Es können diese bestehenden sozialen Normen nicht verleugnet werden. Die Frage stellt sich hier, wie diese entstanden und welche Veränderungsmöglichkeiten gegeben sind. Ausgehend von der flexiblen Normalisierung, welche durch Dynamik und durch Veränderung geprägt ist, ist Einflussnahme durch alle Gesellschaftsmitglieder möglich und würde somit mehr Handlungsmöglichkeiten für die Betroffenen ermöglichen. Als ein Schritt in Richtung des flexiblen Normalismus kann die Klassifikation der WHO gesehen werden (sh. Teil 2) (vgl. Waldschmidt 2003, 93). Behinderung ist somit durch die flexible Normalisierung kein unveränderlicher Zustand, sondern ein relativer Prozess (ebd.). Anhand des WHO-Klassifikationssystems lässt sich zeigen, dass versucht wird, normative Wertungen zu vermeiden. Trotz dieser Bemühungen ist es nach Anne Waldschmidt nicht möglich, das dichotom strukturierte, normalistische Feld als solches aufzulösen. Einen Hauptgrund sieht sie darin, dass sich die normative Bewertung von gesundheitlichen Beeinträchtigungen kaum verändert (ebd., 98).

Dichotomie Behinderung versus Normalität

Ähnlich wie Normativität und Normalität Ordnung im sozialen Geschehen schaffen, ist die Einordnung der Menschen und deren Fähigkeiten in Dichotomien ein Versuch, Ordnung durch Reduktion von Komplexität zu erzeugen. In der Behindertenpädagogik ist es die Unterscheidung zwischen behindert und nichtbehindert, wobei diese Dichotomien in vielen Bereichen zu finden sind (im Rechtswesen die Einordnung in Recht und Unrecht, in der Medizin in gesund und krank u.v.m.). Speck betont diesbezüglich, dass Behinderung von seinem Gegenstück, der Nichtbehinderung, nicht klar zu trennen ist (vgl. Speck 2003, 56). Die Sonder- und Heilpädagogik beschäftigt sich mit Behinderung und somit auch mit dem Normalen (vgl. Palmowski 2000, 24).

Die Andersartigkeit ist ohne den Bezugspunkt des Normalen nicht feststellbar. Wie bei allen klassischen Dichotomien braucht das eine das andere als Grundlage seiner Existenz (vgl. Palmowski 2000, 24). Über Behinderung zu reden, heißt somit gleichzeitig zu wissen, was nicht dazu gehört. Jedoch ist genau das nicht feststellbar. Behinderung in diesem Sinne ist eine Perspektive der Betrachtung von Personen und wird somit zu einer Kategorie des Beobachters, der Beobachterin (vgl. Palmowski 2000). Es muss diese Dichotomie jedoch nicht geben. Gerade die Bezeichnung „der/die Behinderte“ führt dazu, dass ein einzelnes Kriterium zur Bestimmung der Person wird, obwohl damit nur eine Facette der Person beschrieben wird. Bei „Behinderten“ und „Normalen“, ohne diese beiden nun festschreiben zu

wollen, ist beides in einer Person vereinbar. Zum Beispiel heißt eine Beeinträchtigung des Sehvermögens nicht, dass die geistigen Fähigkeiten in irgendeiner Weise eingeschränkt sind. Zu fragen ist hier nach den Auswirkungen der Dichotomien auf die Wirklichkeitskonstruktionen behinderter Menschen. Es entsteht ein Gefühl von mangelnder Anerkennung wegen körperlicher und/oder geistiger Normabweichungen, das die eigene Identität bestimmt und somit diese Menschen ausgrenzt. Diese Ausgrenzung kann dazu führen, dass die Entwicklung des Selbst eingeschränkt wird, dadurch, dass diesen Menschen weniger soziale Beziehungen ermöglicht werden. Ein weiteres Problem scheint vielfach zu sein, dass Normalität erstrebenswert ist aufgrund von Privilegien und damit verbundenen Besitztümern, wie zum Beispiel selbst über die eigenen Finanzen entscheiden zu können. Mit der Normalität ist soziale Anerkennung möglich und resultierend daraus die positive Selbstachtung.

Einige AutorInnen haben versucht Konzepte zu entwickeln, die das dichotome Denken verlassen, zum Beispiel Tervooren (sh. Teil 2) mit dem Begriff der „verletzlichen Körper“. Eine andere Möglichkeit diese Dichotomie (Normalität vs. Behinderung) aufzulösen, wäre durch die Begriffe wie die des „individuellen Lebensplans“ oder der „individuellen Lebensgestaltung“ (Palmowski 2000 24). Ein Ziel wäre auch die Normalität der Verschiedenheit.

Der Begriff des Normalen wurde in den Behindertenbereich eingeführt über den Begriff der „Normalisierung“. Darin ist eine gesellschaftliche Aufgabe (Idealnorm) formuliert, die sich darauf bezieht, dass das Zusammenleben mit Menschen, die eine Behinderung oder eine andere Abweichung aufweisen, als ein Teil einer normalen Aufgabe einer Gesellschaft zu gelten hat (vgl. Speck 2003, 191).

3.3 Normalisierungsprinzip

In diesem Teil wird das Normalisierungsprinzip nach Bank Mikkelsen angeführt, ein behindertenpädagogisches Reformkonzept der Hilfen behinderter Menschen. Darüber hinaus werden weitere Modelle dieses Prinzips, die danach von Bengt Nirje, Wolf Wolfensberger und Walter Thimm entwickelt wurden, dargestellt. Weiters wird der Zusammenhang, der zwischen Normalisierungsprinzip und dem Auszug aus dem Elternhaus besteht, erläutert.

Das Normalisierungsprinzip wurde von dem Dänen Bank Mikkelsen als Alternative zu den in den fünfziger und sechziger Jahren an Versorgungsstrukturen orientierten Lebensbedingungen von behinderten Menschen entwickelt. Deren Lebensbedingungen waren damals an dem Dogma des Ver- und Bewahrens ausgerichtet. Der Jurist und Sozialpolitiker Bank Mikkelsen prägte folgenden Satz: „letting the mentally retarded obtain an existence as close to normal as possible“ (Bank Mikkelsen 1969, zit. nach Thimm 1994, 35). Walter Thimm formuliert es folgendermaßen: „Normalisierung bedeutet den geistig Behinderten ein so normales Leben wie möglich zu gestatten“ (ebd.). Das Normalisierungsprinzip geht von zwei Grundannahmen aus, einerseits von der grundsätzlichen Förderbarkeit, Entwicklungs- und Lernfähigkeit und andererseits von der menschlichen Würde jedes Menschen (vgl. Gasteiger-Klicpera 1995, 19). Später wird es von dem Schweden Bengt Nirje (1969), dem US-Amerikaner Wolf Wolfensberger (1972) und dem Deutschen Walter Thimm als Begründung für eine handlungsanleitende Konzeption verwendet.

Im Verständnis von Normalität, das dem Normalisierungsprinzip unterliegt, geht es um Lebensbedingungen, Rechte, Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten, die denen der Nichtbehinderten entsprechen (vgl. Beck 2006, 106). Wobei Nirje, Wolfensberger und Thimm ein unterschiedliches Verständnis von Normalität hatten. Bengt Nirje betonte vorwiegend die statistische Normalität, während Wolfensberger von einem wertorientierten Normalitätsbegriff ausging, bei Thimm erfolgte diesbezüglich keine theoretische Auseinandersetzung (vgl. Waldschmidt 2003, 90).

Es wurden Normalisierungsforderungen gestellt und versucht, diese in den vorfindbaren Lebensverhältnissen zu überprüfen. Dabei kann dem Wohnen ein zentraler Stellenwert beigemessen werden (vgl. Thimm 1989, 233). Jedoch ist die Messbarkeit der Umsetzung des Normalisierungsprinzips noch nicht gewährleistet. Ein Widerspruch ergibt sich durch den Bezug auf die Norm. Das Normalisierungsprinzip soll einerseits Partizipationsmöglichkeiten verbessern, andererseits verhindert es dies jedoch auch durch die Orientierung an einer „Norm“, die gleichzeitig Bewertungen beinhaltet, welche zentrale Verhaltenserwartungen, die über Teilhabechancen gesellschaftlicher Gruppen entscheiden, einschließt (vgl. Beck 2006, 106).

Bank Mikkelsen bezieht sich auf die Lebensbereiche Arbeit, Wohnen und Freizeit mit dem Blick auf die für Gesellschaften typischen Bedingungen einer Trennung der Lebensbereiche, die die Möglichkeiten des gemeindeintegrierten selbständigen Wohnens, des Schulbesuchs,

der Berufstätigkeit, von Freizeit und sozialen Bindungen für behinderte Menschen fordert mit dem Fokus auf soziale Teilhabe (ebd.).

Nirje betonte in seinen Ausführungen die statistische Normalität (Waldschmidt 2003, 90). Bei ihm zielt das Normalisierungsprinzip darauf ab, einen normalen Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus, normale Erfahrungen im Ablauf des Lebenszyklus, welcher unter anderem die Ablösung vom Elternhaus beinhaltet, zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen normaler Respekt vor dem Individuum und dessen Recht auf Selbstbestimmung, normale sexuelle Lebensmuster, normale ökonomische Lebensmuster und Rechte sowie normale Umweltmuster und -standards innerhalb der Gemeinschaft gewährleistet werden (vgl. Nirje 1994, 13, zit. nach Waldschmidt 2003, 83).

Er nahm eine Unterteilung in acht Bereiche vor, die durch entwicklungs- und bedürfnistheoretische Bezüge gestützt werden z.B. normaler Tagesrhythmus, Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen u.a. (ebd.). Integration ist als gleichberechtigte Teilhabe das Ziel und Normalisierung ein Mittel (ebd.). Die Umsetzung der Forderung nach einem Leben so normal wie möglich bleibt eine Gestaltungsaufgabe, die ein kontingentes, nicht einseitiges, Verständnis von Normalität beinhaltet, in dem Behinderung Anerkennung und Geltung erlangt, die menschenwürdige Lebensumstände und das Gleichheitspostulat ermöglichen (vgl. Waldschmidt 2003, 108).

Das hier beschriebene Normalisierungsprinzip wird jedoch auch kritisiert. Rösner sieht die Schaffung von Ordnung durch die Definition der Norm als eine Form von Machtausübung.

„Unter Normalisierung verstehe ich eine Form der Demütigung, weil sie damit einhergeht, dem Anderen die Kontrolle über das eigene Leben zu nehmen“ (Rösner 2002, 24). Hier zeigt sich, dass Macht nicht nur durch Recht, sondern auch in Diskursen der sozialen Wissenschaften hervorgeht. Normalität ist eine Folge von Normalisierung. Sie bildet in modernen Gesellschaften ein Dispositiv der Sicherheit, durch das sich eine veränderbare Grenzziehung zwischen dem gesellschaftlichen Risikohaften und dem Tolerablen vornehmen lässt (ebd.). Normalisierung ist mitunter auch eine Möglichkeit für das Umfeld von Menschen mit geistiger Behinderung mehr Sicherheit zu gewinnen und somit Integration zu fördern.

Eberwein übt Kritik daran, dass Behinderung am Normalitätsbegriff gemessen wird, da dieser Individuen aufgrund von Beurteilungsmaßstäben klassifiziert. Durch die Auflösung dieser Beurteilungsmaßstäbe verschmilzt aus normalismustheoretischer Sicht die Kategorie Behinderung mit der Kategorie Normalität zu Integration (vgl. Eberwein/Sasse 1998, 126 f).

Eine Missinterpretation dieses Konzeptes war vielfach die Annahme, dass das Konzept der Normalisierung den Menschen mit geistiger Behinderung normalisieren soll, d.h. so normal wie möglich gemacht werden soll (vgl. Thimm 1989, 235). Ziel ist die Lebensbedingungen zu normalisieren und somit den Blick nicht nur ausschließlich auf die Person zu richten, sondern auch auf sein/ihr (soziales) Umfeld. Die Frage ist hier jedoch, inwieweit Normen dadurch festgeschrieben werden. Die Prinzipien der Selbstbestimmung und Teilhabe scheinen vielmehr eine Form des flexiblen Normalismus darzustellen. Dieser flexible Normalismus kann zwar eine Dichotomie nicht völlig auflösen, trägt aber maßgeblich dazu bei, die Normalitätsgrenzen zu erweitern.

3.4 Das Normalisierungsprinzip in Bezug auf den Auszug aus dem Elternhaus

Nach dem Normalisierungsprinzip von Bengt Nirje sind entwicklungstheoretische Abläufe von besonderer Bedeutung. Demzufolge ist der altersentsprechende Auszug aus dem Elternhaus ein Schritt zur Normalisierung. „Das Normalisierungsprinzip mit der Forderung nach einem normalen Lebenslauf und erwachsenengemäßen Lebensumständen einerseits und die Realität des Lebens andererseits weist darauf hin, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit haben und darin bestärkt und unterstützt werden sollten, altersentsprechend aus dem Elternhaus auszuziehen und sich ein eigenes Leben unabhängig von den Eltern aufzubauen“ (Hennies/Kuhn 2004, 131).

Nach dem Normalisierungsprinzip von Bank Mikkelsen soll die Wohnform geistig behinderter Menschen die Gestaltung eines Lebens ermöglichen, das in möglichst vielen Aspekten dem Leben von nichtbehinderten Menschen ähnlich ist (vgl. Gasteiger-Klicpera 1995, 19). Es stellt sich die Frage, ob die derzeit bestehenden Wohnformen für Menschen mit Behinderung dem Normalisierungsprinzip entsprechen? Klauß (1995) sieht im Ausbau von Sonderinstitutionen für Menschen mit geistiger Behinderung (z.B. Sonderkindergarten, Sonderschule und Werkstatt) ein geschlossenes Netz zur Normalisierung des Lebenslaufes. Eine Lebensplanung seitens der Familien wird dadurch möglich und gibt den Menschen mit Behinderung eine Perspektive. Die Annäherung an den Lebensweg anderer ist ein gradueller, er bleibt ein besonderer. Die Nutzung der Sondereinrichtungen bedeutet nur eine bedingte Integration (vgl. Klauß 1995, 447). Hinzu kommt das Problem, dass die jungen Erwachsenen nicht viel Auswahlmöglichkeiten bei der Wahl der Arbeit und auch bei der Wohnform haben, und sie sich vielfach nach den gerade vorhandenen freien Plätzen orientieren müssen.

Widersprüchlich sind die von Klauß (1995) angeführten Überlegungen zur Normalisierung des Lebenslaufes in Bezug auf die Ablösung vom Elternhaus. Einerseits ist das Angebot von Sondereinrichtungen (vom Kindergarten bis zu Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen) für die Planung und auch für die Ablösung förderlich, andererseits ist in den Sondereinrichtungen nur bedingt Integration möglich und somit wiederum nicht für die Normalisierung geeignet. Die von Bank Mikkelsen angeführte Trennung von Lebensbereichen (Arbeit, Wohnen und Freizeit) sind dadurch zwar möglich geworden, jedoch ist fraglich, ob es unter dem Fokus von sozialer Teilhabe passiert, wenn dies ausschließlich in „Sondereinrichtungen“ ermöglicht wird. Darüber hinaus leben viele Nichtbehinderte in Ein- Zweipersonenhaushalten, mit Familie oder in Wohngemeinschaften. Das bleibt jedoch Menschen mit geistiger Behinderung verwehrt. Sie leben oft in Großgruppen zwischen acht und fünfzehn Personen, in denen die Gruppeninteressen im Vordergrund stehen und Selbstbestimmung aufgrund struktureller Rahmenbedingungen nicht immer möglich ist. Eine wirkliche Normalisierung würde eine umfassende Integration erfordern. Integrative Wohnangebote wären speziell für den Auszug aus dem Elternhaus eine notwendige Alternative zu Wohnheimen. Vor allem ist es für die Betroffenen oft eine große Umstellung, von der integrativen Schule in eine Wohneinrichtung für ausschließlich behinderte Menschen zu wechseln.

Derzeit ist es so, dass Wohnorte für behinderte Menschen Arbeitsplätze der nichtbehinderten Menschen sind. Besser ist es jedoch, wenn ein gemeinsames Verbringen von Arbeit, Freizeit und auch Wohnen an den verschiedensten Orten möglich ist, die durch Inklusion für alle Menschen leicht zugänglich sind.

Damit Ablösung gelingen kann, ist ein Lebensplan notwendig, der sich am normalen Leben orientiert (vgl. Klauß 1995, 448). Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass die Bedürfnisse des/der Einzelnen im Vordergrund stehen. Zusätzlich zu Integrationsbemühungen sollte das Angebot institutioneller Hilfen so weit differenziert werden, dass ein (lebenslanger) Ablösungsprozess und ein zeitgerechter Auszug in möglichst kleinen Schritten und orientiert an einem normalen Lebenslauf erleichtert werden.

3.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel beschreibt die Unterschiede zwischen Normativität und Normalität aus soziologischer Sicht. Normalität entsteht immer im Nachhinein und wird durch alle an der Gesellschaft Beteiligten gebildet. In unserer Normalisierungsgesellschaft gibt es zwei

Strategien den Normbegriff zu konzipieren, einerseits den Protonormalismus der seit Mitte des 20. Jahrhunderts in den Hintergrund tritt und andererseits den flexiblen Normalismus, der von einer gemischten Verteilung der Menschen im sozialen Raum ausgeht, die immer auch veränderbar ist. Die Individuen können Grenzbereiche wieder verlassen und sind eher zufällig in diese geraten. Sowie die Positionen veränderbar sind, so sind die Trennlinien zwischen Normalen und dem Unnormalen nur kurzfristig festgelegt. Durch die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung, Empowermentprozesse und Mitbestimmung von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen kann vielleicht ein Verständnis von Normalität entstehen, das Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzt.

Rösner kritisiert die Verwendung der Begriffe „normal“ und „anormal“ in der Heilpädagogik, weil diese Begriffe Anerkennung und Wertschätzung gegenüber Menschen mit Behinderung verhindern. Die Anerkennung des Anderen in seinem Anderssein sollte im Vordergrund stehen und nicht die Einordnung in ein Bild von Normalität, welches entstand aus einer Machtposition von „Nichtbehinderten“.

Eine Orientierung an einem normalen Lebenslauf ist in Bezug auf die Ablösung und den Auszug aus dem Elternhaus erstrebenswert. Das Normalisierungsprinzip ermöglicht somit die Trennung von Arbeit und Wohnen und auch einen altersgemäßen Auszug aus dem Elternhaus.

4. Empowerment

Der Begriff „Empowerment“ entstand ursprünglich aus der Bürgerrechtsbewegung in den USA. Er bedeutet soviel wie `Selbst-Bemächtigung`, `Selbst-Ermächtigung` und `Selbst-Befähigung` von Menschen in gesellschaftlich randständiger Position (z.B. soziokulturell Benachteiligte, ethnische Minderheiten, Menschen mit einer psychischen Krankheit oder Behinderung, Familien mit behinderten Angehörigen) (vgl. Theunissen 2002, 11). Diese werden als `ExpertInnen in eigener Sache` gesehen, d.h. als kompetent, eigene Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen und schwierige Lebenssituationen wie auch alltägliche Anforderungen selbstbestimmt bewältigen zu können (vgl. ebd., 12). Das Empowerment Konzept in der Heilpädagogik ist der radikale Bruch mit dem Defizit-Blickwinkel. Es liegt ihm ein optimistisches Menschenbild zugrunde und ein unbedingtes Vertrauen in die Stärken und Potenziale eines jeden Menschen (vgl. ebd., 20). Einer der Grundwerte des Empowerment-Konzeptes ist die Selbstbestimmung, ergänzt durch demokratische Teilhabe und Verteilungsgerechtigkeit. Diese Grundwerte kommen auf 4 Handlungsebenen zur Anwendung.

Folgende **4 Handlungsebenen** werden unterschieden (vgl. Theunissen 2002, 40-43):

Die **Subjektzentrierte Ebene**: Die einzelne Person steht im Mittelpunkt und die Entfaltung ihrer Fähigkeiten Entscheidungen zu treffen und Wünsche zu äußern. Das bedeutet, dass in den Angelegenheiten des Alltags mehrere Möglichkeiten angeboten werden und somit eine Auswahl getroffen werden kann.

Die **Gruppenbezogene Ebene**: Hier geht es um die Förderung und Ermöglichung von Zusammenschlüssen von Menschen zu Gruppen (mit den unterschiedlichsten Intentionen und Interessen), die mit vereinten Kräften aktiv ihren Alltag und ihre Umwelt gestalten.

Die **institutionelle Ebene**: Die Menschen, die in den Institutionen leben, sollen mitentscheiden und die Institutionen möglichst basisdemokratisch sein. Dazu gehört auch, dass HelferInnen gegen Machtmissbrauch sensibilisiert werden und sich als AssistentInnen zur Verwirklichung der Ziele der Menschen mit Behinderung sehen.

Die **Sozialpolitische Ebene**: Hier geht es um Adressatenbeteiligung und Nutzerkontrolle. Man wendet sich gegen vorherrschende Entscheidungsprozesse, die stattfinden, ohne die Betroffenen zu befragen (vgl. Theunissen 2002, 40-43).

Empowerment ist somit nicht nur auf die Ebene der persönlichen Eigenschaften zu reduzieren. Die gruppenbezogenen, institutionellen und sozialpolitischen Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sind unverzichtbare Bestandteile. Professionelles Handeln ist als Assistenz zu verstehen, die die Betroffenen dabei unterstützt mit größtmöglicher Selbstorganisation zu leben und ein Vertrauen in die eigenen Ressourcen zu entwickeln (vgl. Theunissen 2002, 13)

Geht man davon aus, dass jeder Mensch in unserer Gesellschaft nicht nur an dieser teilhaben möchte, sondern auch seine/ihre Fähigkeiten, Ideen und Wünsche einbringen möchte, ist „Teilgabe“ eine Grundvoraussetzung, die auch für Menschen mit Behinderung umgesetzt werden muss. Empowerment kann als Prozess der Teilgabe gesehen werden.

Empowerment darf jedoch nicht als Legitimation von Ressourcenkürzung verwendet werden. Da nun alle selbstverantwortlich handeln, müssen Menschen mit Behinderung trotzdem Ressourcen für die Sicherung der Bedürfnisse zur Verfügung gestellt werden. Der sozialen Umwelt obliegt weiter die Verantwortung Selbstbestimmung und Empowermentprozesse zu gewährleisten (vgl. Speck 2001, 29f). Wird von außen viel mehr Selbstbestimmungsstärke zugemutet als für die einzelnen umsetzbar ist, besteht die Gefahr, dass dies zu Überforderung führen kann (vgl. ebd.). Empowerment ist somit nicht völlig ohne soziale Umwelt möglich, sondern steht in einem Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit sowie auch der Prozess des Erwachsenwerdens zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung erfolgt.

4.1 Selbstbestimmung

Der Begriff der Selbstbestimmung (Autonomie), als einer der Grundwerte aus der angloamerikanischen Empowermentbewegung, steht für einen Prozess, in dem Betroffene ihre Angelegenheiten, angefangen von der Befriedigung der Grundbedürfnisse bis hin zur Zukunftsplanung, selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen. Leitperspektive ist die autonome Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens, die zugleich als eine wesentliche Voraussetzung psychischer Gesundheit erachtet wird.

Selbstbestimmung wird hier einerseits als pädagogische Konzeption gesehen, andererseits jedoch vielmehr als Benennung eines Prozesses, der das Subjekt in den Vordergrund stellt und dessen Selbstermächtigung betont. Die Hoffnung auf ein gleichberechtigtes, partnerschaftlichdialogisches Verhältnis zwischen Menschen mit Behinderung und Betreuungspersonen steht im Mittelpunkt und nicht der defizitäre Blick auf Menschen mit

Behinderung (vgl. Hähner et al 1999). Vor allem im Ablösungsprozess ist die Fähigkeit der Selbstbestimmung besonders wichtig. Darauf wird im Teil 7 noch genauer eingegangen.

Auch Eltern von Menschen mit Behinderung profitieren von einem Austauschprozess untereinander nach dem Prinzip des Peer Support, der sie in ihrer besonderen Situation unterstützt und stärkt.

4.2 Empowerment der Eltern

Die Kompetenzen der Eltern sind vielseitig. Sie sind ebenso „ExpertInnen in eigener Sache“ und ihr Empowerment-Prozess steht in einem engen Zusammenhang mit dem ihrer Kinder. Eltern haben schon Erfahrungen gesammelt und können ihre eigenen Kinder dabei unterstützen (ein Ziel der emanzipatorischen Familienarbeit). Die Aufgabe der Professionellen sollte sich darauf beschränken, sie im Auffinden und Nutzen der eigenen Ressourcen (materieller, sozialer oder psychologischer Art) und in der Mobilisierung der Selbsterhaltungskräfte zu unterstützen (vgl. Seifert 2001, 250). Ein Beispiel für die Umsetzung von Empowerment auf der gruppenbezogenen Ebene, ist die 1997 von Integration Österreich gegründete Bildungsreihe „Eltern bilden Eltern“ (EbE), an der ausschließlich Mütter und Väter behinderter Töchter und Söhne teilnehmen. Anlass dafür war die Tatsache, dass die Hilfestellung von ExpertInnen oft eine Bevormundung darstellt und keine Stärkung der Selbstbestimmung. Die Unterstützungsmaßnahmen sollen folgende Punkte umfassen: Begleitung im Bewältigungsprozess, eigene Kräfte und Kompetenzen bewusst wahrnehmen sowie Informationen über das Grundrecht auf Nichtaussonderung und Gleichstellung (vgl. Krög 2005, 15-23). Ausgegangen wird dabei von den Grundprinzipien Empowerment und Peer Support. Die Seminare werden von selbst betroffenen Eltern begleitet. Dies führt dazu, dass die Eltern ihre Situation reflektieren können.

4.3 Zusammenfassung

Das Empowermentkonzept in der Heilpädagogik hat den Blick verändert, weg von einem Fokus auf Defizite, hin zu einem optimistischen Blick auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen mit Behinderung. Es ermöglicht zunehmend gesellschaftliche Teilhabe und Teilgabe an demokratischen Prozessen.

5. Entwicklungsaufgaben

Die Ablösung vom Elternhaus ist in der Entwicklungspsychologie als eine Entwicklungsaufgabe im Übergang zum frühen Erwachsenenalter definiert (vgl. Krampen/Reichle 2008, 339). Die Entwicklung des Menschen ist ein Hauptgebiet der Psychologie. Der Entwicklungsgedanke ist jedoch auch zentral für die Heilpädagogik (vgl. Biewer 2009, 80). „Die Erleichterung und Ermöglichung von Entwicklungsprozessen ist eine vorrangige Aufgabe heilpädagogischen Handelns“ (ebd.). Das heilpädagogische Handeln betrachtet und ermöglicht somit die Rahmenbedingungen, die für eine gute Entwicklung notwendig sind. Dies war auch die ursprüngliche Überlegung von Havighurst zur Entstehung seines Konzepts der Entwicklungsaufgaben.

Die Entwicklungsaufgaben haben bei Havighurst einen pädagogischen Ursprung. Das Konzept sollte zum Verständnis für „gelingende“ und „misslingende“ menschliche Lebensläufe beitragen und Eltern und LehrerInnen für bestimmte Lernprozesse sensibilisieren (vgl. Göppel 2005, 71). Die pädagogische Dimension bei den Entwicklungsaufgaben sieht Göppel vorwiegend darin zu hinterfragen, unter welchen **förderlichen und erschwerenden Rahmenbedingungen** diese Aufgaben zu bewältigen sind und welche notwendigen Unterstützungsleistungen geboten sein müssen (vgl. Göppel 2005, 73). Wie können diese förderlichen und erschwerenden Rahmenbedingungen aussehen?

Dieser Teil soll einen Überblick über die Entstehung, die Grundlagen und Quellen der Entwicklungsaufgaben, vorwiegend bei Havighurst, geben. Darüber hinaus werden Veränderungen der Aufgaben angeführt, die sich in der Vergangenheit daraus ergaben, da Entwicklungsaufgaben gesellschaftliche Normalitätserwartungen darstellen, die sich immer wieder ihrer Zeit angepasst haben. Dies ist auch ein Grund, warum Entwicklungsaufgaben immer wieder kritisiert werden, was im letzten Absatz dieses Teils dargelegt werden soll.

Wenn junge Erwachsene von ihrem Elternhaus ausziehen, kann dies für sie zu einer Krise führen. Diese Krise kann als eine Herausforderung gesehen werden, deren Meisterung Kompetenzgewinne und Gewinne an Selbstvertrauen bedeuten können (vgl. Oerter/Montada 2008, 37). Havighurst (ebd.) nannte diese Herausforderungen Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung Entwicklung erfordert. Probleme, Krisen und belastende Ereignisse können

somit (wenn sie nicht zur psychischen Störung führen) positive Entwicklungsfolgen haben. Das bedeutet weiters, dass jede Krise (Entwicklungsaufgabe) eine Trennung von alten Verhaltensmustern, ein Umbau von sozialen Beziehungen, eine Entscheidung zu neuen Wegen sein kann, wie es auch der Auszug aus dem Elternhaus ist.

5.1 Definition von Entwicklungsaufgabe nach Havighurst

Havighurst definiert Entwicklungsaufgabe folgendermaßen: „Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Mißlingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt“ (Havighurst 1956, 215 zit. nach Göppel 2005, 71f). Die Intention der Beschreibung von Entwicklungsaufgaben lag darin, durch entwicklungspsychologisches Wissen zur Förderung pädagogischen Handelns beizutragen (vgl. Oerter/Montada 2008, 279).

5.2 Quellen für Entwicklungsaufgaben

Havighurst konzeptualisierte drei Quellen für Entwicklungsaufgaben während des Lebenslaufes: 1. **biologische Veränderungen (physische Reifung)** innerhalb des Organismus wie Pubertät und Menopause, 2. **Aufgaben, die durch die Gesellschaft (gesellschaftliche Erwartungen)**, etwa durch Bildung und Beruf gestellt werden, 3. **Werte, Aspiration und Ziele (individuelle Zielsetzungen)** des sich entwickelnden Individuums selbst. Zur Erfüllung dieser Aufgaben sind darüber hinaus individuelle Potenziale, individuelle und soziale Ressourcen und Gelegenheiten von Bedeutung (vgl. Oerter/Montada 2008, 279; Oerter/Montada 1995, 67). Der Lebenslauf wird als eine Folge von Problemen und Krisen gesehen. Zur Vermeidung oder Lösung dieser Krisen müssen folgende Ansatzpunkte geprüft werden:

- die Betroffenen mit ihren Zielen, Verpflichtungen, Ressourcen, Kompetenzen und Defiziten,
- die sozialen Kontexte mit ihren Aspirationen, Normen und Ressourcen und
- die Gesellschaft mit ihren Anforderungen (vgl. Oerter/Montada 2008, 40).

Havighurst unterscheidet zwischen zwei Formen von Einschnitten. Einerseits gibt es die alterstypischen Entwicklungsaufgaben, die für die Mehrheit gelten und somit normativ sind

und andererseits gibt es die kritischen Lebensereignisse, wie Verlust nahestehender Personen, die nicht zu den normativen Einschnitten in den Lebenslauf gezählt werden können. Beide Ereignisse können Veränderungen sozialer Rollen, persönlicher Ziele und neue Sozialbeziehungen erfordern (vgl. Oerter/Montada 2008, 36-40).

Bei den altersspezifischen Entwicklungsaufgaben treffen äußere Anforderungen und innere Entwicklung aufeinander. „Dieses Konzept setzt also einerseits eine Sozialgeschichte der Bedingungen des Aufwachsens voraus und es impliziert innere Entwicklungsprozesse des heranwachsenden Menschen“ (Fend 2003, 210). In der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben entwickelt sich die lebensstüchtige Persönlichkeit. Dies passiert jedoch nicht passiv durch die Übernahme von Erfahrungen von anderen. Die lebensstüchtige Persönlichkeit bildet sich durch die täglichen Auseinandersetzungen mit Aufgaben im sozialen Kontext von Eltern, Gleichaltrigen, FreundInnen und LehrerInnen (vgl. ebd.).

5.3 Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Normalitätserwartungen

Entwicklungsaufgaben stellen gesellschaftliche Normalitätserwartungen dar, deren Lösung im Spannungsverhältnis von „Gelingen und Misslingen“ steht. Sie sind immer eingebunden in einen historisch-kulturellen Kontext. Gemessen wird dies an Vorstellungen des „guten Lebens“. Göppel (2005, 72) bezeichnet das als den Aspekt der Normativität. Ein Beispiel des kulturellen Einflusses auf die Entwicklungsaufgaben ist die PartnerInnenwahl. In der österreichischen Kultur z.B. ist dies eine persönliche Entscheidung der jungen Menschen, in der hinduistischen Kultur entscheiden die Eltern über die mögliche Ehepartnerin oder den Ehepartner. Daher ist die bei uns gestellte Entwicklungsaufgabe, sich auf die Wahl vorzubereiten, in der hinduistischen Kultur überflüssig (vgl. Fend 2003, 210).

Bei Havighurst können Entwicklungsaufgaben auch zeitlich zugeordnet werden. Innerhalb einer Lebensspanne gibt es Zeiträume, die für bestimmte Lernprozesse besonders geeignet sind. Er nennt diese Phasen „sensitive periods for learning“. Das bedeutet nicht, dass Aufgaben nicht auch zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt erfüllt werden können, jedoch kann es sein, dass mehr Aufwand mit dem Lernprozess verbunden ist (vgl. Oerter/Montada 2008, 280).

5.4 Vergleich der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Da Entwicklungsaufgaben wie schon erwähnt stark in den historisch-kulturellen Kontext eingebettet sind, haben sich die Beschreibungen dieser in den letzten Jahren verändert. Fend (2003) bezeichnet z.B. die Ablösung von den Eltern, den Aufbau eines Freundeskreises und die Übernahme von Geschlechtsrollen (Dreher/Dreher 1985) nun pauschal als „Umbau sozialer Beziehungen“. Hier sollen die Entwicklungsaufgaben des **Jugendalters**, die Fend (2003) bei der Befragung der Jugendlichen zusammengefasst hat, mit denen von Havighurst (Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz) (1952, zit. nach Oerter/Montada 2008, 281) und Dreher & Dreher (1985 zit. nach Oerter/Montada 2008, 279) gegenübergestellt werden:

	Havighurst: Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz (12-18 Jahre) (1952 zit. nach Oerter/Montada 2008, 281)	Dreher&Dreher: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (1985 zit. nach Oerter/Montada 2008, 279)	Fend (2003)
1	Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen	Sich von den Eltern lösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.	Umbau sozialer Beziehungen
2	Neue u. reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts	Einen Freundeskreis aufbauen, zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts	
3	Übernahme der weiblichen/männlichen Geschlechtsrolle	Die Rolle eines Mannes, einer Frau einnehmen	
4	Akzeptieren der körperlichen Erscheinung	Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren	Den eigenen Körper bewohnen lernen
5			Umbau der Leistungsbereitschaft und des Verhältnisses zur Schule
6	Vorbereitung auf Ehe und Familienleben	Engere Beziehung zu einem Freund, einer Freundin aufnehmen Vorstellungen entwickeln, wie die zukünftige Familie/Partnerschaft gestaltet wird	
7	Vorbereitung auf eine berufliche Karriere	Auf die Berufswahl vorbereiten	Berufswahl als Entwicklungsaufgabe
8			Umgang mit Sexualität lernen
9	Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient –Entwicklung einer Ideologie	Klarheit über sich selbst gewinnen Eine eigene Weltanschauung entwickeln, welche Werte man vertritt, Prinzipien des Handelns	Identitätsarbeit als Entwicklungsaufgabe
10			Bildung als Entwicklungsaufgabe
11		Zukunftsperspektive entwickeln, sein Leben planen, Ziele ansteuern	
12	Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen		

Abbildung 1: Gegenüberstellung der Entwicklungsaufgaben bei Havighurst, Dreher&Dreher, Fend

Es ist erkennbar, dass Schule und Bildung sowie Sexualität und ein lustvoller Umgang damit, erst in den letzten Jahren als Entwicklungsaufgabe hinzugekommen sind. Im Gegensatz dazu

wurde die Entwicklungsaufgabe „Die Rolle einer Frau, eines Mannes einnehmen“ bei Fend nicht mehr als Entwicklungsaufgabe angeführt.

Entwicklungsaufgaben, die bei allen drei Modellen vorkommen, sind das emotionale Loslösen von den Eltern, bei Fend vergleichbar mit dem „Umbau sozialer Beziehungen“ (1,2,3), weiters „den eigenen Körper bewohnen lernen“ (4), die Vorbereitung auf den Beruf (7) und „Identitätsarbeit leisten“ (9).

Der Verlauf der Entwicklungsaufgaben ist nicht zwingend einer gewissen Ordnung unterstellt. Sie können auch parallel verlaufen. Die Summe ihrer „erfolgreichen Bewältigung“ ergibt dann schließlich so etwas wie „Erwachsensein“ (Göppel 2005, 75).

5.5 Notwendige Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

In der modernen Entwicklungspsychologie wird davon ausgegangen, dass durch die Beobachtung des alltäglichen Handelns ersichtlich wird, welche Veränderungen und Einflussstrukturen bei Menschen passieren. Die Jugendpsychologie berücksichtigt interne Voraussetzungen, die einen Entwicklungsplan durch biologische und kognitive Reifungsprozesse sowie durch personale Entfaltungsgesetze vorgeben. Der kulturelle Kontext schafft Handlungschancen und Handlungsrestriktionen. Auf dem Hintergrund der personalen und kontextuellen Voraussetzungen ergibt sich ein Entwicklungsprozess, der ko-konstruktiv verstanden wird; als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit intern und extern konstituierten Entwicklungsanforderungen, an deren Bewältigung Heranwachsende in systemischer Verflochtenheit mit Bezugspersonen arbeiten (vgl. Fend 2003, 221).

Entwicklungsaufgaben werden in tagtäglichen konkreten Handlungen an bestimmten Orten mit bestimmten Personen bewältigt. Die Jugendpsychologie hat die Handlungsformen und Handlungsabläufe beobachtet und kategorisiert.

„Eine Synthese von verschiedenen Ansätzen ist im Konstanzer Längsschnitt ein Modell der produktiven Problembewältigung, das besonders auf die Ressourcen konzentriert ist, die eine günstige Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben fördern“ (Fend 2003, 213). Dies sind personale Ressourcen wie **soziokognitive Kompetenzen** im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeit. Gelingt es, Probleme zu analysieren, ist es einfacher Aufgaben produktiv zu bewältigen. Weiters sind auch emotionale Komponenten von Bedeutung. Im Speziellen ein **positives Verhältnis der Person zu sich selbst** und somit das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Erfolgt jedoch keine soziale Anerkennung unter Gleichberechtigten und bleiben **Erfolge** im Leistungsbereich aus, kann die

Lebensbewältigung labil bleiben. Dies kann zu Problemen bei Menschen mit Behinderung führen, wenn sie sich in bestimmten Bereichen mit Gleichaltrigen ohne Behinderung vergleichen. Als ebenfalls sehr wichtig werden die **sozialen Stützsysteme** gesehen. Eine positive Einbettung in soziale Bezugssysteme (Eltern, Gleichaltrige, Freunde, Verwandte, Schule) schützen in diesem Modell vor Risikoentwicklungen in der Jugendzeit (vgl. Fend 2003, 213).

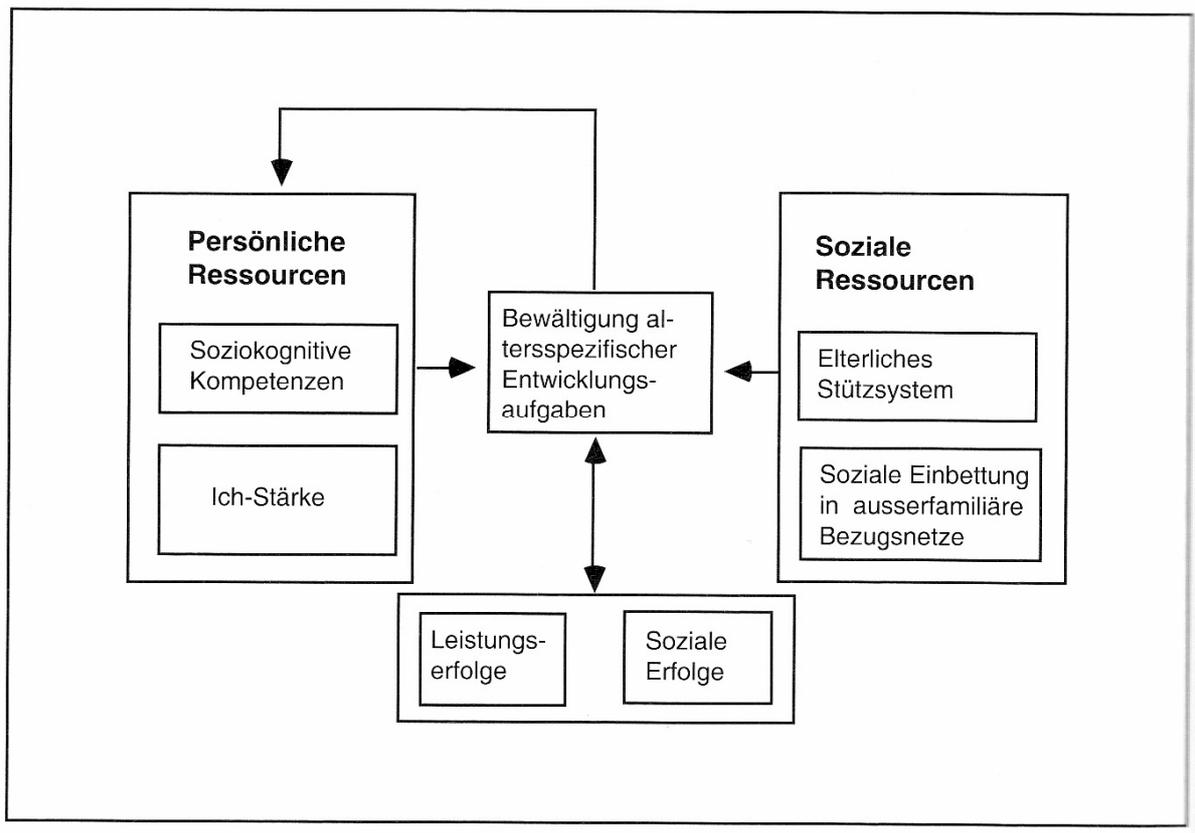


Abbildung 2: Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Fend 2003, 214)

Diese Ressourcen werden im Wesentlichen in der Kindheit aufgebaut und dann in die Jugendzeit transportiert. Kindheitserfahrungen können dann sowohl als förderliche als auch als hinderliche Ressourcen die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben beeinflussen (vgl. Fend 2003, 219). Was passiert, wenn Aufgaben nicht zu bewältigen sind? Der Mensch reagiert rational im Sinne von Aufrechterhaltung eines positiven Ichgefühls, was bedeuten kann, dass manchmal auch zu Abwehrstrategien gegriffen werden muss. Ein Beispiel dafür wären für den Menschen schwer aushaltbare „Wirklichkeiten“, welche die Strategien der Verdrängung, Verleugnung, Projektion und Regression sinnvoll machen (vgl. Fend 2003, 214f). Das würde bedeuten, dass wenn die Entwicklungsaufgabe „Loslösung von den Eltern“

nicht bewältigt werden konnte, Strategien der Verdrängung, Projektion oder auch Regression seitens des jungen Erwachsenen gelebt werden können.

5.6 Familiäre Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Differenzielle Entwicklungsverläufe in der Kindheit und im Jugendalter werden maßgeblich durch folgende Faktoren (aus der Sicht der Kinder) beeinflusst:

- materielle und soziale Stellung der Familie
- familiäre Bildungsressourcen
- die mit Kindern investierte Zeit
- die elterliche Erziehungshaltung

Diese Faktoren, kulturelle Ressourcen und Zeitinvestitionen haben einen positiven Einfluss auf die Beziehungswahrnehmungen von heranwachsenden Kindern. Treten jedoch Probleme bei den Jugendlichen auf, wie z.B. Misserfolge in der Schule, belastet dies die Eltern-Kind-Beziehung und die oben angeführten Ressourcen werden vermehrt benötigt. In einer Untersuchung (Konstanzer Längsschnitt) wurden Fragen zum Eltern-Kind-Verhältnis gestellt. Dabei konnte Folgendes festgestellt werden: Wenn Eltern die Kinder in zentralen Lebensfragen falsch einschätzten, wenn diese die Kinder anders sahen, als diese sich selbst, dann verbanden sich damit sowohl größere Unsicherheiten seitens der Eltern, aber auch ein deutlich niedrigeres Selbstbewusstsein und Probleme im Leistungsbereich seitens der Kinder (vgl. Fend 2003, 295ff).

In Problemfamilien wurde auch erkennbar, dass hier vorwiegend unflexible Eltern sind, die glauben, mit Autorität, Zwang und Druck reagieren zu müssen. Die Kommunikation verschlechtert sich, die Jugendlichen distanzieren sich und die elterlichen Belastungswahrnehmungen und Ängste steigen. Ein Teufelskreis beginnt. Darunter leidet auch die Autonomieentwicklung. „Autonomiebildung setzt die reale Eingliedertheit in eine haltende, d.h. Orientierung und Sicherheit gebende Lebenswelt voraus.“ (Theunissen 2001, 27) Ein notwendiger Teil der Verselbständigung sind in der Adoleszenz die Distanzierungstendenzen der Jugendlichen. Dadurch erfolgt ein Prozess der Transformation der Eltern-Kind-Beziehung. Die Jugendlichen haben Distanzierungstendenzen, um sich aus emotionalen Bindungen zu lösen. Für die Eltern kann das anfangs ein etwas schmerzlicher Prozess sein, der eine Unsicherheit im Umgang mit den Jugendlichen mit sich bringt.

Fend (2003, 301ff) hat ein Zehn-Punkte-Programm an Verallgemeinerungen aufgrund von Forschungsergebnissen erstellt, das eine gute Familienkultur in der Adoleszenz ermöglicht und somit auch eine Verselbständigung der Jugendlichen erleichtert.

Es bedarf:

1. konfliktfreier Zonen,
2. Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsfähigkeit beider Seiten, um die Handlungs- und Beziehungsebene zu trennen
3. gemeinsamer und bildungsintensiver Freizeitaktivität
4. Aufmerksamkeit für die seelischen Vorgänge der Kinder
5. keiner Überbehütung; die Eltern sollen helfend und stützend im Hintergrund bleiben
6. Zwischenbereiche der Unabhängigkeit (Zwischenstufen von Aufsicht durch größere Verwandtschaftsnetze oder betreute Jugendgruppen)
7. Bereiche der gemeinsamen Welten (diskutierbare Spiegelungen)
8. einer Wahrnehmung der Konflikte der Jugendlichen
9. einer Wahrnehmung der Eltern, nochmal mit ihren Kindern jung sein zu können
10. einer Familie die den Raum bietet soziale Kompetenzen zu üben und die bei Abweichungen der Jugendlichen nicht sofort zerbricht.

5.7 Kritik an den Entwicklungsaufgaben

Nach Bittner (2001) sind Entwicklungsaufgaben zu kognitivistisch und würden sich damit zu sehr von dem subjektiven Bewusstsein derer entfernen, die diese Entwicklungsprozesse durchlaufen. Weiters kritisiert Bittner auch, dass die engen Vorstellungen wie eine „gelingende Lösung“ bestimmter Entwicklungsaufgaben auszusehen hat, zu stark normativ sind. Dieses Konzept würde weiters den ganzen Lebenslauf didaktisieren (vgl. Bittner 2001, 21f, 45ff zit. nach Göppel 2005, 75). „Das Faktum, dass Entwicklungsaufgaben von normativen Standards individueller und gesellschaftlicher Art nicht loszulösen sind, begründet die Skepsis, die dem Konzept als wissenschaftliches Erkenntnisinstrument entgegengebracht werden kann“ (Oerter/Montada 2008, 284). Sie sind zu sehr nach einer Norm ausgerichtet, die es für viele Menschen unmöglich macht, diese Aufgaben zur richtigen Zeit und im richtigen Ausmaß zu erfüllen. Es sollen hier nicht Menschen mit geistiger Behinderung an Entwicklungsaufgaben gemessen werden, die aus gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entstanden sind, bei denen diese Menschen vermutlich nicht miteinbezogen wurden und sie dadurch vielleicht noch mehr zu einer Randgruppe machen. Denn die Nichterfüllung dieser normativen Entwicklungsaufgaben verursacht die

Ausgrenzung und Missbilligung mit. Menschen mit geistiger Behinderung werden ohnehin oft an einer Normativität von Entwicklungsaufgaben gemessen und eingeteilt, die sie ausschließt sowie Anerkennung und Akzeptanz verhindert (sh. Teil 3). Dies soll jedoch in dieser Arbeit vermieden werden, sondern vielmehr soll betont werden, wie auch im Normalisierungsprinzip, dass alle Menschen die Möglichkeit haben und die Chance der Entwicklung bekommen sollten, die sie in ihrer individuellen Situation benötigen, ohne danach jedoch bewertet oder beurteilt zu werden. Denn leider unterliegen Entwicklungsaufgaben auch immer einem gesellschaftlichen Erwartungsdruck. Sich diesen Aufgaben zu verweigern, wird vielfach negativ bewertet. Die Normgebundenheit zeigt sich an Handlungen und Aussagen des Umfeldes, im Speziellen an denen der anderen Jugendlichen, wenn man als Jugendlicher nicht die für das Jugendalter typischen Aufgaben bewältigen kann. Zum Beispiel werden SchulkameradInnen über die Personen Scherze machen, die bei der Klassenfahrt nicht mitkommen wollen, weil sie dann zu lange von den Eltern getrennt wären. Die ständigen Veränderungen der Entwicklungsaufgaben lassen hoffen, dass in Zukunft Aufgaben, die Menschen mit geistiger Behinderung von vornherein ausschließen an Bedeutung verlieren. Das Konzept des flexiblen Normalismus (sh. Teil 3) würde dies möglich machen sowie auch das Engagement der Independent Living Bewegung und der Empowermentgedanke.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben muss nicht so eng normativ verstanden werden, sondern kann als Orientierungshilfe dienen für notwendige Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden sollen. Um diese Ressourcen in Bezug auf den Auszug aus dem Elternhaus geht es vorwiegend in dieser Arbeit.

5.8 Zusammenfassung

In diesem Teil konnte gezeigt werden, dass die Entwicklungsaufgaben von Havighurst aufgrund einer pädagogischen Intention entstanden sind, nämlich um feststellen zu können, welche Ressourcen Menschen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben benötigen. Diese Ressourcen sind im Modell der produktiven Problembewältigung soziokognitive Kompetenzen (Analyse- und Urteilsfähigkeit), Erfolge im Leistungsbereich, ein positives Verhältnis zu sich selbst und soziale Stützsysteme. Da diese Ressourcen in der Kindheit aufgebaut werden, haben vor allem die Eltern und Bezugspersonen mit ihrem Verhalten und „Erziehungsstil“ einen großen Einfluss auf die positive Bewältigung.

Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Aufgaben wie zum Beispiel die Ablösung, bei allen Menschen gleich, jedoch zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen ablaufen.

Menschen mit geistiger Behinderung sind oft nicht in der Lage, die normativen Entwicklungsaufgaben zu der erwarteten Zeit zu bewältigen und erleben dadurch Missbilligung. Diese Einschränkung der Entwicklung ist mitunter ein Resultat eines sozialen Prozesses, bei dem ihnen die Möglichkeit, die für sie wichtigen Erfahrungen und auch Anerkennung zu sammeln, nicht gegeben wird. Zu enge Beziehungen in der Familie zum Beispiel können die Entwicklung einschränken, wobei positive Eltern-Kind-Beziehungen, die Loslösung erleichtern. Daher ist es eine wichtige Aufgabe der Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung, mit ihnen Entwicklungsaufgaben zu thematisieren und sie bei der Bewältigung zu unterstützen. Im folgenden Teil wird Ablösung allgemein, und als Entwicklungsaufgabe, noch genauer beschrieben, sowie die für eine positive Ablösung notwendigen Rahmenbedingungen.

6. Ablösung und Auszug aus dem Elternhaus

„Ablösung ist ein über die Kindheit und Jugend andauernder Prozess, der in zahlreichen Stufen verläuft, möglicherweise schon bei der Geburt beginnt und in unterschiedlichen Phasen die Rollengestaltung sowie die Interaktion in der Eltern-Kind-Beziehung mitbestimmt“ (Eckert 2007b, 56). Es ist immer ein beidseitiger Prozess im Zusammenleben von Eltern und Kindern, der mit einer zunehmenden Autonomieentwicklung verbunden ist und im Auszug der Heranwachsenden seinen Höhepunkt findet (vgl. Eckert 2007b, 57).

Hier wird Ablösung als ein, von Geburt an beginnender, Prozess beschrieben, der geprägt ist von zunehmender Autonomieentwicklung; mitunter durch die Interaktion mit dem Umfeld.

Eckert betont dabei den zwischenmenschlichen Aspekt im Prozess der Ablösung. Bei den Ablösungstheorien kann unterschieden werden zwischen den traditionellen Ablösungstheorien, die sich vorwiegend an der Psychoanalyse orientieren und den interpersonellen Ansätzen, die auf der Basis einer emotional stabilen Eltern-Kind-Beziehung eine Entwicklung zu Autonomie und Unabhängigkeit darstellt (vgl. Papastefanou 1997, 29). Zu den interpersonellen Ansätzen zählen die familientheoretischen Ansätze wie die Familiensystemtheorie, der Familienentwicklungsansatz sowie die Familienstresstheorie, die sich umfassend mit den Belastungen von Familien und deren zur Verfügung stehenden Ressourcen auseinandersetzt (vgl. Schultz 2009, 31ff).

Die Zeitspanne im Lebensverlauf, in dem mehr als bisher nach Autonomie und Selbständigkeit gestrebt wird, liegt zwischen Jugend und Erwachsenenalter und wird in der Forschungsliteratur als „Postadoleszenz-Phase“ bezeichnet.

Die in diesem Teil angeführten Ablösungstheorien zeigen die vielfältigen Herangehensweisen an das Thema Ablösung und Auszug aus dem Elternhaus. Es wird die Ablösung in der Jugendsoziologie (Vaskovics/Lipinski 1997), in der Entwicklungspsychologie und der Bindungstheorie (Krampen/Reichle 2008, 333f) thematisiert und damit verbundene Handlungsspielräume angeführt.

Eckert (2007b) beschreibt (s.o.) die gegenseitige Beeinflussung von Ablösung und der Interaktion zwischen Eltern und den Heranwachsenden und die damit verbundenen Veränderungen in der Rollengestaltung sowie in der Beziehung zu den Eltern beim Ablösungsprozess. Er betont damit die Veränderungen in den Beziehungen zueinander, die

bei einem Ablösungsprozess zwischen den Eltern und den Kindern erfolgen. In dem Sammelband Entwicklungspsychologie von Oerter und Montada (2008) wird diese Veränderung der Beziehung bei der „psychologischen Ablösung“ ebenso erwähnt. Ein Ziel zusätzlich zur Autonomieentwicklung ist die „psychologische Ablösung“ (Krampen/Reichle 2008, 341), die gekennzeichnet ist von einer Neudefinition der Beziehung zu den Eltern, weg von einer komplementären hin zu einer symmetrischen Beziehung (auf der Ebene des gemeinsamen Erwachsenenstatus) (vgl. Krampen/Reichle 2008, 339f). Dabei spielen auch außerfamiliäre Beziehungen eine große Rolle.

Welche Bedeutung kommt jedoch dem Auszug bei dem Prozess der Ablösung zu? Ist dieser eine Voraussetzung für Autonomieentwicklung und somit für eine gelungene Ablösung?

Untersuchungen zur Folge ist der Anteil der noch bei den Eltern lebenden jungen Erwachsenen zwischen 1988 und 1994 etwas angestiegen (Vaskovics 1997, 29). Gründe dafür sind längere Ausbildungszeiten und damit verbundene längere finanzielle Abhängigkeit, spätere Eheschließung und Familiengründung. Darüber hinaus zeigt sich, dass ein Auszug nicht mehr unmittelbar mit typischen biografischen Ereignissen wie Eintritt ins Berufsleben oder Ehe verbunden ist, sondern vielmehr eine partielle Ablösung erfolgt, wie im folgenden Teil beschrieben wird.

6.1 Ablösung und Auszug in der Jugendsoziologie

Wenn junge Erwachsene aus dem elterlichen Haushalt ausziehen, sind die Eltern nicht unbedingt von ihren Pflichten als Eltern entbunden. Dies war auch schon vor ca. zwanzig Jahren so. Die Eltern unterstützten auch immer wieder ihre „Kinder“ monetär, emotional und/oder materiell. In den letzten Jahren ist dies jedoch noch viel stärker geworden aufgrund längerer Ausbildungszeiten, erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt oder sehr hohen Mietpreisen. Der Auszug ist in diesem Fall kein Kriterium einer gelungenen Ablösung, da auf vielen anderen Ebenen Abhängigkeiten bestehen bleiben. Hier stellt sich die Frage, wann eine wesentlich dabei sind eine dialogische Beziehung und die Stärkung der Eigenaktivität des Kindes (vgl. Seifert 2001, 256).

Erfahrungen haben zugeschriebene zentrale Rolle ohne Einschränkungen wahrnehmen können. Bei einem Auszug allein kann nicht von einer Ablösung ausgegangen werden, da Ablösung auf verschiedenen Dimensionen erfolgt, wovon der Auszug nur eine Dimension darstellt (vgl. Vaskovics 1997, 16). Es wird zunehmend von „partieller Ablösung“ (Vaskovics 1997, 18) gesprochen. Ein charakteristisches Merkmal der „Postadoleszenz-Phase“ oder „Nachjugend-Phase“ ist eine partielle Abhängigkeit von juristisch erwachsenen Menschen

juristisch erwachsenen Menschen (vgl. Vaskovics 1997, 18). Dies bedeutet, es ist in einzelnen Lebensbereichen schon eine Ablösung erfolgt, wobei noch in anderen Abhängigkeiten bestehen.

Vaskovics (1997, 17) beschreibt die einzelnen Dimensionen der partiellen Ablösung folgendermaßen:

1. Die rechtliche Ablösung meint das Erreichen der Volljährigkeit mit 18 Jahren, die eine unbeschränkte Geschäftsfähigkeit bedeutet sowie auch Strafbarkeit. Die elterliche Vormundschaft gilt als beendet. Politische Partizipation ist rechtlich gewährleistet.
2. Die räumliche Ablösung/Haushaltsdimension bedeutet, dass der/die junge Erwachsene das Elternhaus verlässt und einen eigenen Haushalt gründet.
3. Die ökonomisch-finanzielle Ablösung beschreibt die durch eigene Erwerbstätigkeit ermöglichte finanzielle Selbständigkeit. Die jungen Erwachsenen verfügen über finanzielle Mittel, die das gesetzlich festgelegte Existenzminimum überschreiten.
4. Ist eine Ablösung auf der sozialen Dimension erfolgt, handeln Jugendlichen selbstbestimmt und unabhängig von den Eltern (bei der Berufswahl, Partnerwahl, Wohnort, politische Mitbestimmung, selbstverantwortliche Teilnahme am Konsumleben).
5. Die subjektive Ablösung (Selbstwahrnehmung) ist erkennbar in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen in Bezug auf das Erwachsen sein. Die, die sich als bereits erwachsen einstufen, beanspruchen für sich autonome Entscheidungen und fordern von den Eltern mehr Respekt ein. Diese Einschätzung ist jedoch unabhängig von den anderen Dimensionen der Ablösung zu sehen.

Viel häufiger als früher besteht bei den Jugendlichen heute eine partielle Abhängigkeit. Ein Beispiel dafür ist, wenn die rechtliche Ablösung mit der Volljährigkeit schon vollzogen ist, junge Erwachsene jedoch aufgrund von längeren Ausbildungszeiten, erschwerten Zugangsbedingungen zum Arbeitsmarkt u.a. weiter im gemeinsamen Haushalt mit den Eltern wohnen bleiben. Die finanzielle Ablösung zögert sich dadurch hinaus. Die verzögerte Ablösung trifft jedoch meist nicht auf die soziale Ablösung zu. Immer mehr junge Menschen versuchen immer früher der elterlichen Kontrolle zu entgehen und selbstbestimmt zu agieren, u.a. in Bezug auf Konsumwahl, Sexualverhalten, Freizeitgestaltung. Die Ablösung auf den verschiedenen Ebenen verläuft seltener synchron als früher, sondern erfolgt nun über einen längeren Zeitraum hinweg, manchmal auch über Jahre und wird als „sukzessive Ablösung“

bezeichnet (Vaskovics 1997, 42f). Vielfach kommen junge Menschen nach gescheiterten Beziehungen oder Arbeitslosigkeit wieder zurück in die elterliche Wohnung. Tritt dies ein, kann von „reversibler Ablösung“ gesprochen werden (ebd., 43).

Auch das spätere Erreichen der ökonomischen Selbständigkeit hat einen verzögernden Einfluss auf das Ablösungsverhalten der jungen Erwachsenen.

Bei der räumlichen Ablösung (dem Auszug aus dem Elternhaus) gibt es aber geschlechtsspezifische Unterschiede. Männer nehmen das „Hotel Mama“ länger in Anspruch als Frauen. Dies wird damit begründet, dass Frauen ohnehin mehr bei der Hausarbeit mithelfen, früher Bindungen eingehen und früher selbständiger werden (vgl. Vaskovics 1997, 29).

Die Partnerbindung ist meist ein Zeichen für soziale Ablösung und soziale Selbständigkeit. Ist dies mit einem Auszug und der Gründung eines eigenen gemeinsamen Haushalts verbunden, endet auch die direkte Kontrolle der Eltern über die Lebensgestaltung (ebd., 34). Die subjektive Ablösung ist nicht als Bruch in der Beziehung zu den Eltern zu verstehen, sondern vielmehr eine Veränderung der Beziehung die sich auch stabilisieren vielleicht sogar intensivieren kann. Bedeutend dabei ist, dass sich die jungen Erwachsenen als Erwachsene einstufen, denn damit geht einher, dass sie autonome Entscheidungen treffen und von den Eltern erwarten, dass sie diese respektieren (ebd., 36). Ein Indikator dafür ist die Selbsteinschätzung. Vaskovics (1997, 15) sieht die psychische und soziale Ablösung von den Eltern als die wichtigsten Kriterien für das Erreichen der individuellen Selbständigkeit und Selbstbestimmung.

6.2 Ablösung und die Bindungstheorie

Die Bindungstheorie zeigt einen anderen Aspekt des Ablösungsprozesses: „Sie geht davon aus, dass der Mensch von Geburt an ein existenzielles Bedürfnis nach Nähe, Sicherheit und Zuwendung hat, die er sich durch bestimmte Signale und Verhaltensweisen zu sichern sucht“ (Fischer 2005, 4). Dieses Bedürfnis besteht ein Leben lang, besonders in Belastungssituationen. Bindungssicherheit entsteht durch feinfühliges Verhalten der Bezugspersonen mit angemessener Reaktion auf die Bedürfnisse. Unangemessene Reaktionen führen zu unsicherer Bindung und vermeidendem Bindungsverhalten. Diese frühen Erfahrungen beeinflussen künftiges Verhalten bei Beziehungspersonen sowie auch neue Erfahrungen im Lebenslauf (vgl. Fischer 2005, 5). (Behinderte) Kinder, die z.B. Blickkontakt vermeiden oder sich nicht beruhigen lassen, erschweren den Eltern den Umgang mit ihren Bedürfnissen. Eine sichere Bindung entsteht durch gemeinsame Freude an der gelungenen

Interaktion. Das Kind erlebt die Wirksamkeit seiner Aktivitäten und gewinnt dadurch Mut, sich neuen Erfahrungen zu stellen. Somit wird die Basis für Autonomieentwicklung und Ablösung gelegt (vgl. Fischer 2005, 5). Darüber hinaus haben auch der Erziehungsstil und die Einstellung der Eltern zum Kind einen großen Einfluss. Wenn sie dem Kind wenig zutrauen, kann dies zu Verwöhnung und Unterforderung führen. Dies wiederum verstärkt die Unsicherheit beim Kind und hemmt die Entwicklung zu Selbständigkeit und Autonomie. Die Reaktion auf eine Trennung ist von der Qualität der Bindung vor der Trennung sowie von der Qualität der Betreuungssituation nach der Trennung abhängig sowie von den Bindungsangeboten danach (vgl. Fischer 2005, 6). Die Ablösung ist jedoch keine Auflösung der Bindung, sondern eine Entwicklung von Autonomie in Verbundenheit (vgl. Flammer/Alsaker 2002, nach Fischer 2005, 7).

Die Bindungstheorie fokussiert sich sehr stark auf die Eltern-Kind-Beziehung und berücksichtigt kaum das soziale, gesellschaftliche Umfeld und andere Einflussfaktoren bei der Autonomieentwicklung. Ausgehend von der Bindungstheorie zeigt sich, dass bei einem Auszug aus dem Elternhaus z.B. Bindungsangebote hilfreich für die Familien sein können.

6.3 Ablösung als Entwicklungsaufgabe

Der Prozess der Ablösung wird in der Entwicklungspsychologie vor allem bei dem Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter verstärkt wahrgenommen. Das frühe Erwachsenenalter ist formal in etwa von 18 bis 29 Jahren einzuordnen. Welche Kriterien für den Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter bedeutend sind, werden im folgenden Teil angeführt.

Krampen und Reichle (2008, 333f) definieren folgende Kriterien, die für den Übergang vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter von Bedeutung sind:

- formale und rechtliche Kriterien, die sich auf die Volljährigkeit und das aktive Wahlrecht beziehen
- objektive, verhaltensnahe Kriterien wie der Auszug aus dem Elternhaus, finanzielle Unabhängigkeit, Heirat oder Elternschaft
- psychologische Kriterien, wie Ablösung, emotionale Autonomie oder psychosoziale Reife
- subjektive Kriterien, bei denen nach der Selbstklassifikation von Personen zu einer Altersgruppe gefragt wird

Die objektiven Kriterien, wie z.B. der Auszug, haben sich mit den nun verlängerten Ausbildungszeiten und den Bedingungen am Arbeitsmarkt immer länger hinausgezögert (ebd., 334).

Das Konzept der Ablösung kann durch die Qualität und Anzahl **inner- und außerfamiliärer Beziehungen** operationalisiert werden. Ablösung hat jedoch auch normative Implikationen. Bezug genommen wird dabei auf normative Entwicklungstheorien der Selbstaktualisierung, wobei Konzepte wie Autonomie und Reife dominieren. Normative Entwicklungstheorien sind immer wieder einem Wandel unterworfen. Bedeutend sind die **Selbstbestimmung** der Person, die Autonomie gegenüber Gleichaltrigen und die Autonomie in der Beziehung zu den Eltern. Der Fokus liegt auf der Abgrenzung des eigenen Ichs von dem der Eltern (erkennbar in der Verteidigung eigener Territorien, Entidealisierung der Eltern und der Selbstbehauptung ihnen gegenüber). Mit der „psychologischen Ablösung“ (Krampen/Reichle 2008, 341) ist der Übergang von einer komplementären zu einer **symmetrischen Beziehung** zu den Eltern verbunden (vgl. ebd.). Fragt man junge Erwachsene nach den Merkmalen, die ihrer Meinung nach Erwachsene ausmachen, sind das z.B. eine gleichberechtigte Beziehung zu den Eltern haben, selbst Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen und unabhängig von den Eltern aufgrund anderer Werte entscheiden. Kriterien wie Abschluss einer Ausbildung oder eigene Elternschaft werden von der Mehrheit junger Erwachsener als Kriterien für das Erwachsen sein abgelehnt (vgl. ebd., 334f).

Ablösung als Beziehungsprozess

In der Entwicklungspsychologie wird beschrieben, dass das frühe Erwachsenenalter gekennzeichnet ist als Zeit der Beziehungs- und Verantwortungsentwicklung. Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung vollziehen sich in den sozialen Beziehungen junger Erwachsener, die ausdifferenziert und intensiviert werden. Dies geht einher mit der Ablösung von der Herkunftsfamilie (vgl. Krampen/Reichle 2008, 338). Auch der Kinder- und Jugendpsychiater Lempp (1989, 153ff) beschreibt das „Erwachsen werden“ als einen Beziehungsprozess. Vor allem diese Beziehungen sind notwendig für die Autonomieentwicklung.

Autonomieentwicklung kann als ein sozialer Prozess verstanden werden, der sich zwischen Heranwachsenden und ihrer Umwelt abspielt (vgl. Lempp 1989). Dieser Prozess ist geprägt von den Anforderungen, die den Jugendlichen von der Umwelt, den Erwachsenen oder von ihnen selbst gestellt werden und deren Umgangsformen damit (vgl. Lempp 1989, 153). Das Ziel ist eigene Standards für das eigene Wollen festzulegen und nicht allgemein vorgegebene

Standards zu übernehmen. Selbstbestimmung ist ein wesentlicher Faktor auf dem Weg zu mehr Autonomie. Dabei kann geübt werden, dass eigene Wollen zu artikulieren und diese auch zu begründen. Fehlende Anforderungen und Erwartungen seitens des Umfeldes können eine Ablösung negativ beeinflussen.

6.4 Exkurs: Selbstbestimmung im Ablösungsprozess

Hahn (1994, 81) beschreibt, dass die menschliche Entwicklung von Geburt an auf den Zuwachs von Freiheitsräumen und Selbstbestimmung ausgelegt ist. In der Selbstbestimmung erlebt der Mensch seine Verantwortlichkeit. Der Erwerb von Verantwortlichkeit, wie sie das Erwachsensein kennzeichnet, ist von praktizierter Selbstbestimmung abhängig. Verantwortlichkeit muss sich entwickeln, sie kommt nur über ständig praktizierte Selbstbestimmung in kleinen und größeren Angelegenheiten des menschlichen Lebens zustande (vgl. Frei 1995, 13).

Hahn sieht Selbstbestimmung als ein anthropologisches Grundbedürfnis und benennt es als ein Vermögen des Menschen, Einfluss auf sein eigenes Wohlbefinden zu nehmen. Dieses Wohlbefinden ist daran geknüpft Bedürfnisse zu äußern und dass das eigene Wirken als subjektiv sinnvoll erlebt wird (vgl. Hahn 1994, Osbahr 2000, 157). In der pädagogischen Umsetzung erfordert dies die Bereitstellung von Wahl- bzw. Entscheidungsmöglichkeiten (ebd.). Vor allem bei der Ablösung vom Elternhaus kommt es immer wieder zu Ablösungskonflikten. Dies betrifft vorwiegend das Erkämpfen der Selbstbestimmung der Jugendlichen in Bereichen wie Freizeitgestaltung, Konsum, PartnerInnenwahl, Sexualverhalten u.v.m. (vgl. Vaskovics 1997, 38).

„Selbstbestimmung hängt auch von seinen Interaktionspartnern ab“ (Klauß 1999b, 74).

Vor allem braucht selbstbestimmtes Leben andere Menschen, die einem Selbstbestimmung zutrauen und diese unterstützen, beziehungsweise auch vorleben. Trotz des Strebens nach Autonomie gehen wir immer wieder Abhängigkeitsverhältnisse ein, die der Befriedigung unserer Bedürfnisse dienen. Das Wohlbefinden gründet daher auf einem Ausgewogensein zwischen größtmöglicher verantwortbarer Unabhängigkeit und bedürfnisbezogener Abhängigkeit (vgl. Hahn 1994, 85f). Das Ziel wäre „eigenverantwortliches Entscheiden und autonomes Handeln in der Beziehung zum Du“ (Theunissen 2002, 24). Weiters ist die Selbstbestimmung eine wesentliche Voraussetzung für das Ausprobieren und Erkennen der eigenen Grenzen und Möglichkeiten sowie für die Gewinnung der Identität. Diese entsteht in der Balance zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit (ebd.). Die Jugendlichen haben die

Möglichkeit mit ihren Entscheidungen über ihre Entwicklung maßgeblich mit zu entscheiden. Sie wählen ihre FreundInnen, Aktivitäten, Vorlieben, Freizeitangebote zwischen Werten und Vorbildern selbst aus und bestimmen somit über ihre Erfahrungsräume (vgl. Göppel, 2005, 58).

Folgende Faktoren beeinflussen die Entwicklung von Selbstbestimmung:

- Die individuelle Entwicklung (beeinflusst durch das Lernen und die Entwicklung)
- Die Möglichkeiten, die einem von der Umgebung zur Verfügung gestellt werden.
- Die Unterstützungen und Versorgungsleistungen (vgl. Theunissen 2002, 23).

Dies zeigt, dass sich die Entwicklung von Selbstbestimmung aus dem Zusammenspiel individueller und sozialer Faktoren ergibt (ebd.). Um ständige Überforderung zu vermeiden, sollte diese Entwicklung zur Selbstbestimmung in einem vertrauensvollen und Halt gebenden Umfeld stattfinden, das es versteht Autonomieprozesse zu erkennen (ebd.).

Die Idee der Selbstbestimmung ist im Kern als soziale Theorie zu sehen, die Gleiches für Gleiche ermöglichen soll. Wird das Recht auf Selbstbestimmung missachtet, und wird man damit nicht als gleichwertigeR InteraktionspartnerIn ernst genommen, hat das identitätsschädigende Wirkung (vgl. Katzenbach 2004, 137).

6.5 Beziehungen zu Gleichaltrigen / Peer Group

Ablösung ist einerseits geprägt durch den Umbau der Eltern-Kind-Beziehung hin zu einer gleichwertigen symmetrischen Beziehung, sowie durch den Aufbau reiferer Freundschaftsbeziehungen zu anderen Jugendlichen. Durch diese Freundschaftsbeziehungen kann die eigene Identität gestärkt, Verhaltensweisen eingeübt werden und ein Austausch über persönliche Probleme erfolgen. In keiner Lebensphase ist die „peer-group“ von so großer Bedeutung wie in dieser.

Beziehungen zu Freunden (Peer-Beziehungen) werden in der Entwicklungspsychologie als eine wichtige Voraussetzung gesehen für eine Individuation der Jugendlichen in der Eltern-Kind-Beziehung. Unter Peer-Beziehungen werden Beziehungen unter etwa gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen verstanden, die von ihrer Qualität sehr unterschiedlich sein können. Dies können Freundschaften zu Einzelpersonen sein und/oder auch die Zugehörigkeit zu einer Clique. In den letzten Jahren hat die Bedeutung der Gleichaltrigenkontakte zugenommen. Durch die verlängerten Ausbildungszeiten verbringen junge Menschen viel mehr Zeit in altershomogenen Gruppen.

Freundschaften zu Gleichaltrigen sind im Gegensatz zur Eltern-Kind-Beziehung symmetrisch. Das bedeutet die Interessen sind jeweils die gleichen und es steht kein erzieherischer Anspruch im Raum (vgl. Göppel 2005, 159). Freundschaften können frei gewählt werden, müssen außerdem verdient werden und können somit auch jederzeit aufgegeben werden. Bedürfnisse der Zugehörigkeit und Akzeptanz werden gestillt. Es schafft emotionales Wohlbefinden und eine Distanz zu den Eltern kann besser ausgehalten werden. Identitäten können ausprobiert werden und Freundschaften sind ein Lernfeld für „Beziehungsfähigkeit“ (vgl. Fend 2003, 305ff). Vor allem das Eingehen einer Liebesbeziehung hat einen sehr positiven Einfluss auf den emotionalen Ablösungsprozess von den Eltern. Gleichaltrige sind wichtig um ein Selbstverständnis zu entwickeln und um sich vergleichen zu können. Dabei besteht der Anspruch auf einen besonderen Status mit Vertrauen, Nähe und auf einen Resonanzraum, der für alles was einem im Inneren bewegt, ein Erleben der personalen Bezogenheit ermöglicht (vgl. Göppel 2005, 167). Diese engen Freundschaften sind wichtig für eine Selbstöffnung und der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (vgl. Göppel 2005, 168). In diesen gibt es aber auch Konflikte, Zerwürfnisse und Enttäuschungen (vgl. Göppel 2005, 170). Sie können auch zu Entwicklungshemmung beitragen bei Ausbeutung, sozialer Ablehnung und Ausschluss. Werden diese Peergruppen als bedrohlich und feindselig erlebt, fungiert die Welt zu Hause als ein Zufluchtsort und dementsprechend lange wird an einer (symbiotischen) Beziehung zur Mutter festgehalten (vgl. Göppel 2005, 174).

6.6 Bedeutung der Familie im Ablösungsprozess

Wie schon beschrieben haben inner- und außerfamiliäre Beziehungen einen Einfluss auf den Ablösungsprozess. Vor allem der interpersonelle Ansatz betont die Bedeutung der Familie beim Ablösungsprozess. Aus familientheoretischer Sicht beeinflussen die Ablösungstendenzen der Heranwachsende die gesamte Familie und die Strukturen in der Familie verändern sich (vgl. Papastefanou 1997, 14).

6.6.1 Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses

Die Eltern waren bisher diejenigen, die die Maßstäbe gesetzt hatten und die eigenen Vorstellungen vom Leben waren sehr stark an den Vorstellungen der Eltern angelehnt. Nun versuchen die jungen Erwachsenen, ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen und sie hinterfragen die Eltern und führen ihnen ihre Schwächen vor Augen. Für die Autonomieentwicklung ist diese Entidealisierung der Eltern sehr wichtig (vgl. Göppel 2005,

141f). Dieser Prozess ist die Ursache auch dafür, dass es häufiger zu Konflikten zwischen den Eltern und den Jugendlichen kommen kann. Eine Ablösung bedeutet auch für die gesamte Familie eine Veränderung. Sie erfordert eine Reorganisation der Familie, damit eine neue Balance gefunden werden kann. Auch Veränderungen bei den Eltern oder Geschwistern stehen in einer engen Verbindung mit dem Ablösungsprozess. Dieser kann nur im Zusammenhang mit der Dynamik in der Familie richtig verstanden werden (vgl. Papastefanou 1997).

Was bedeutet der Prozess der Ablösung für die Heranwachsenden?

Das Jugendalter (eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter) (Oerter/Montada 2008, 271) bildet eine zentrale Etappe im Prozess der Ablösung, beeinflusst durch biologische Prozesse (u.a. körperliche Entwicklung, sexuelle Reifung) kognitive Prozesse (u.a. Veränderungen im Denken, Identitätsfindung) und soziale Prozesse (u.a. Bedeutungsgewinn von Freundschaften, Peergroups, gesellschaftliche Erwartungen) (Eckert 2007b, 57).

Für die Jugendlichen bedeutet der Prozess der Ablösung, trotz aller Belastungsmomente, in erster Linie die Möglichkeit der Verselbständigung, Neugier und die Fähigkeiten und das Recht eigene Entscheidungen zu treffen, die Werte der Erwachsenen zu hinterfragen und auch mehr eigene Verantwortung. All dies kann eine gewisse Angst vor der Zukunft hervorrufen. Trotz der beängstigenden Faktoren ist dieser wechselseitige Prozess des Erwachsenwerdens und des Erwachsenwerden-Lassens im besten Fall von beiden Seiten gegeben.

Was bedeutet der Prozess der Ablösung für die Eltern?

Für die Eltern stehen im Mittelpunkt die Freigabe, das Loslassen und ein Machtverzicht, sowie die Lösung einer Abhängigkeit, die mit der Gefahr einhergeht, eine Bindung zu verlieren oder auch einen Lebensinhalt (vgl. Lempp 1989, 154). Für Eltern bringt diese Zeit auch viele Veränderungen mit sich. In der Eltern-Kind-Beziehung ist eine grundlegende Neustrukturierung der Beziehungsgestaltung im Vergleich zur früheren Kindheit notwendig. Die Rollen im Miteinander ändern sich. Nicht die beschützenden und behütenden Eltern sind gefragt, sondern vielmehr zunehmende Gleichberechtigung und die Anerkennung der Persönlichkeit des jungen Erwachsenen. Eine weitere Aufgabe der Eltern ist es, die Verantwortung für das Handeln der Kinder verstärkt in deren Hände zu geben. Dies ist mit viel Vertrauen in die Kompetenzen des jungen Erwachsenen verbunden. Eltern müssen vermehrt dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Autonomie und Selbständigkeit gerecht werden und sich immer wieder mit ihren eigenen Grenzen und den im jeweiligen sozialen

Kontext üblichen Regeln auseinandersetzen (vgl. Eckert 2007b, 58f). Werden Diskrepanzen in der Entwicklung der Jugendlichen wahrgenommen, verzögert sich die Ablösung. Der familiäre Einfluss auf die Jugendlichen nimmt während des Ablösungsprozesses stetig ab. Er wird zunehmend von Institutionen wie Schule, Arbeitsstelle oder aber auch von Gleichaltrigengruppen, die für Jugendliche zunehmend wichtiger werden, übernommen.

Eckert benennt verschiedene Aspekte, die den persönlichen Umgang der Eltern mit dem Thema der Ablösung bestimmen, angefangen bei den biografischen Erfahrungen bei der Ablösung von den eigenen Eltern, über individuelle Persönlichkeitsmerkmale, die aktuelle familiäre Situation bis hin zur beruflichen und sozialen Einbettung.

Erfolgt dann der Auszug aus dem Elternhaus, haben die Eltern vielfach Verlustgefühle (vgl. Vaskovics/Lipinski 1997, 37). Leichter fällt es den Eltern, wenn die „Kinder“ in der Nähe wohnen bleiben und wenn ein regelmäßiger Kontakt aufrechterhalten werden kann.

In gewisser Weise sind die Lebenssituationen der jungen Erwachsenen und ihrer Eltern komplementär. Junge Erwachsene stehen am Anfang ihrer Lebensplanung. Sie müssen beruflich und familiär ihren Weg finden, neue Rollen-Identitäten (EhepartnerIn, ArbeitnehmerIn, evtl. Eltern) ausbilden, während alte Rollen aufgegeben werden bzw. an Bedeutung verlieren (z.B. die Rolle als Kind). Für die Eltern ereignet sich dieser Ablösungsprozess nach ihrer durchschnittlich erwarteten Lebensmitte. Durch das Wieder-Alleinsein werden sie unweigerlich mit dem Älterwerden, mit der verbleibenden Lebenszeit konfrontiert und somit auch zu einer Art Bilanzierung von Erreichtem und Verpasstem angeregt. Eltern müssen sich auch mit Veränderungen, wie z.B. körperliche Abbauerscheinungen, die in unserer Gesellschaft als sehr negativ bewertet werden, auseinandersetzen (vgl. Papastefanou 1997, 14). Darüber hinaus sind sie in einer Lebenssituation, die eher von Festlegungen gekennzeichnet ist, nicht von Veränderung wie das Leben der Jugendlichen.

Tendenzen in den letzten Jahren haben gezeigt, dass Eltern die nur ein oder zwei Kinder haben, diese nicht oder schwerer loslassen können. Als Ursache dafür kann ein subjektiver Bedeutungszuwachs der Kinder für die Eltern gesehen werden.

6.6.2 Familie als Ressource beim Ablösungsprozess

In der Beziehung zu den Eltern hat sich in den letzten Jahren einiges verändert, das auch den Ablösungsprozess beeinflusst:

„Betrachtet man die Entwicklung intergenerativer Beziehungen in der Familie über den Zeitraum der letzten vier Jahrzehnte, läßt sich feststellen, daß die elterliche Autorität starken Wandlungen unterworfen ist und Jugendlichen heute wesentlich mehr Autonomie in der Lebensgestaltung zugestanden wird, als noch vor wenigen Jahrzehnten. Es kann von einer hohen emotionalen Übereinstimmung der Jugendlichen mit den Eltern ausgegangen werden, ohne daß Jugendliche deshalb (die familialen) Wertvorstellungen ihrer Eltern übernehmen“ (Schröder 1995, 220). Dieses von Empathie und von einer Akzeptanz der Unterschiede getragene Modell der wechselseitigen Anerkennung ist immer noch schichtspezifischen Restriktionen unterworfen.

Folgende Bedingungen können eine Ablösung positiv beeinflussen (vgl. Schröder 1995, 220-227):

- Ein gutes emotionales Klima unterstützt die „Abnabelung“ von den Eltern, Verselbständigungen werden unterstützt, der alltägliche Ablösungsprozess deutlicher vollzogen.
- Jugendlichen, die sich nicht an den von Eltern vermittelten Werten familialen Zusammenlebens orientieren, sondern einen eigenen Stil präferieren, fällt der alltägliche Ablöseprozess sowie die räumliche Ablösung von der Familie leichter.
- „Ganz entscheidend für die erfolgreiche Bewältigung der schwierigen Phase auf dem Weg zum Erwachsensein dürfte für heutige Jugendliche in der Struktur und Beschaffenheit ihres sozialökologischen Umfeldes bestehen, inwieweit sozialstrukturelle Ausgangslagen, familiales Beziehungsgefüge, Gleichaltrigenbeziehungen und strukturelle Bedingungen in Schule und Beruf in den individuellen Lebensentwurf integriert und mit der eigenen Lebensplanung in Einklang gebracht werden können“ (Schröder 1995, 227).

6.7 Zusammenfassung: Zum Verhältnis von Ablösung und Auszug

Die Ablösung ist ein lebenslanger Prozess, der sich in verschiedene Dimensionen gliedert. Der Auszug (die räumliche Ablösung) ist eine davon (Vaskovics 1997, 17) und ist dabei der erste Schritt in die Selbständigkeit (ebd., 29). Weiters ist Ablösung eine Entwicklungsaufgabe, die in der Postadoleszenzphase vorwiegend gestellt wird, wobei der Auszug ein objektives Kriterium in dieser Phase darstellt. Bei Lempp (1997, 28) ist der Auszug als Zeichen der Unabhängigkeit von der älteren Generation zu sehen, ein Ausdruck

der gewonnenen Selbstständigkeit (zit. nach Hennies/Kuhn 2004, 133). Er wird als äußerliches Kennzeichen der vollzogenen Ablösung gesehen, sowie auch Heirat und Familiengründung als solches gesehen werden (vgl. Hennies/Kuhn 2004,134). „Der Auszug aus dem Elternhaus wird häufig als der wichtige und notwendige Schritt der Abnabelung betrachtet“ (Göppel 2005, 156). In modernen westlichen Gesellschaften ist für Heranwachsende die räumliche Ablösung, also der Auszug aus dem Elternhaus, eine wichtige Voraussetzung zur Gründung einer eigenen Familie und eine allgemein akzeptierte Station der individuellen Lebensplanung. Dies gaben 1981 97 % und 1991 96 % der Befragten einer Studie von Schröder (1995, 94) an. Lediglich 3 % gaben bei beiden Befragungen an den elterlichen Haushalt nicht verlassen zu wollen (ebd.). Nach Hullen (1995 zit. nach Krampen/Reichle 2008, 339) ist das durchschnittliche Auszugsalter in Deutschland 1991 bei Männern 23 Jahre und bei Frauen 22 Jahre.

Wobei ein Auszug nicht immer Ablösung bedeutet sowie auch ein Verbleib in der Familie nicht zwangsläufig nicht abgelöst bedeutet (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 141). „Während Ausbildungsabschluß, Berufstätigkeit, finanzielle Selbständigkeit und Auszug Anhaltspunkte dafür bieten, in welchem Maße sich ein junger Erwachsener durch ‚selbständige Lebensführung‘ vom Elternhaus ablöst, bieten Partnerbindung, Eheschließung und Elternschaft Anhaltspunkte für die emotionale Ablösung und Beziehungsstruktur zwischen erwachsenen Kindern und ihren Eltern. Neben der wohnungs- und haushaltsmäßigen Trennung bildet die Bindung an einen Partner/eine Partnerin einen zusätzlichen wichtigen Schritt in Richtung Ablösung von der Herkunftsfamilie und soziale Selbständigkeit“ (Vaskovics 1997, 33f).

Determinanten für einen früheren oder späteren Auszug können z.B. eine geringere Normorientierung und flexiblere Handhabung von Familienregeln, eine höhere Offenheit und geringer erlebte Akzeptanz durch die Eltern bei den jungen Erwachsenen sein (vgl. Krampen/Reichle 2008, 341) Gibt es Konflikte mit den Eltern kann eine „Gesundung durch Distanzierung“ eine Wiederannäherung ermöglichen. Eine räumliche Entfernung und eine damit verbundene Trennung der Alltagssphären können dazu maßgeblich beitragen (vgl. Göppel 2005, 156). Wobei Papastefanou (1997) davon ausgeht, dass Autonomieentwicklung nicht notwendigerweise erst dann stattfindet wenn eine Trennung von den Eltern passiert ist. In ihrem Konzept des interpersonellen Ansatzes findet Autonomieentwicklung im Rahmen bedeutsamer Beziehungen und auch bei starker Elternbindung statt.

Es wurde gezeigt, dass der Prozess der Ablösung aus vielen verschiedenen Dimensionen und Kriterien besteht, die allesamt Einfluss haben auf eine gelungene Ablösung. Vor allem in der Entwicklungspsychologie hängen die Kriterien von expliziten und impliziten gesellschaftlichen Normen ab (z.B. war die Volljährigkeit früher bei 21 und ist heute bei 18 Jahren).

Bedeutend für eine emotionale Ablösung sind die Selbstbestimmung und die Autonomieentwicklung und die damit verbundene Identitätsfindung. Um die Erwachsenen-Rolle zu lernen und die eigene Identität zu stärken sind symmetrische Beziehungen (bei Neudefinition der Eltern-Kind-Beziehung oder akzeptierende Freundschaften in der Peer Group) erforderlich. Faktoren wie der Umgang der Eltern mit Ablösung und deren Erfahrungen, Wünsche und ihre individuellen Persönlichkeitsmerkmale spielen ebenso eine Rolle wie Ausbildung und Berufsaussichten der jungen Erwachsenen. Die Einflussfaktoren bei der Ablösung sind für die jungen Erwachsenen meist sehr individuell, abhängig von deren sozialen Netzwerken und Freundschaften und ihren Erfahrungen, die sie bezüglich Autonomie und Selbstständigkeit sammeln konnten. Vor allem diese Erfahrungen und die Anforderungen, die den jungen Erwachsenen von der Umwelt gestellt werden, sind die Grundlagen für die Autonomieentwicklung. Faktoren wie eine abgeschlossene Ausbildung oder eine eigene Elternschaft sind aus der Sicht junger Erwachsener überhaupt kein Kriterium für das Erwachsen sein, sondern wie oben angeführt eine möglichst gleichberechtigte Beziehung zu den Eltern und die Möglichkeit eigene Entscheidungen treffen zu können und Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen zu können. Um eigene Entscheidungen treffen zu können, ist ein guter Bezug zu sich selbst notwendig, um zu wissen, welche Wünsche und Bedürfnisse ich habe und wie wichtig ich diese nehme. Es muss daher immer wieder die Möglichkeit bestehen, im Kleinen Entscheidungen treffen zu können und dies damit zu üben. Entscheidend für diese Arbeit ist, dass Ablösung und der Auszug Prozesse sind, die die ganze Familie betreffen. In dieser Arbeit wird der Auszug nicht als Garant einer gelungenen Ablösung gesehen, sondern als eine Dimension von mehreren, die einen Einfluss auf die Ablösung haben kann.

7. Das Erwachsenwerden von Menschen mit geistiger Behinderung

Die Ziele des Erwachsenwerdens von Menschen mit geistiger Behinderung unterscheiden sich nicht von anderen Jugendlichen, es sind neben einer relativen Unabhängigkeit von den Eltern, das Ausüben beruflicher bzw. einer sinnvollen Tätigkeit, das Eingehen verbindlicher zwischenmenschlicher Beziehungen und die relative Selbstbestimmung der Lebensgestaltung (Wohnung, Freizeit, ...). Daran werden sie jedoch manchmal gehindert, indem Selbstbestimmung nicht ermöglicht wird. Mögliche Ursachen und Auswirkungen werden in diesem Teil angeführt.

7.1 Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung im Ablösungsprozess

Ein besonderes Kennzeichen der Jugendzeit ist das Streben nach Autonomie und Selbstbestimmung der Jugendlichen, das hilft ihnen immer wieder Entscheidungen zu treffen und diese auch zu vertreten. Menschen mit geistiger Behinderung wurde früher die Fähigkeit abgesprochen, selbstbestimmt zu handeln. Das heilpädagogische Leitprinzip, die Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung zu unterstützen, wirkt dem nun entgegen. Gleichzeitig ermöglicht es eine positive Autonomieentwicklung und kann beim Prozess der psychologischen und sozialen Ablösung von der Herkunftsfamilie für die jungen Erwachsenen unterstützend wirken.

Diese Selbstbestimmung ist jedoch ein Wechselspiel struktureller und sozialer Möglichkeiten und ist gerade bei Menschen mit Behinderungen in besonderem Maß bedroht oder wird ihnen erst gar nicht zugestanden (vgl. Klauß 1999b, 77).

Gründe dafür können sein:

- Infantilisierung und Überbefürsorgung. Sie werden oft noch im Erwachsenenalter wie Kinder behandelt.
- Institutionelle und personelle Vorgaben und Ressourcen. Durch Rationalisierungsmuster und Zentralisierungstendenzen wird bei dem Faktor „Zeit“, der in der Betreuung und für die Selbstbestimmung einer der wichtigsten Faktoren ist, am meisten eingespart.

- Ungleiche Machtausstattung zwischen HelferIn und Betreuer bzw. Betreutem.
- Pathologische HelferInnen mit einem Helfersyndrom oder auch HelferInnen mit einem Burn-out, fällt es schwer Selbstbestimmung zuzulassen (vgl. Hahn 1994, 88f).
- Eltern oder BetreuerInnen definieren sich mittels der Hilfsbedürftigkeit und legitimieren damit ihre Rolle als HelferIn anstatt der Rolle als AssistentIn.
- Gehindert werden sie auch manchmal dadurch, dass ihnen wenig Freiräume zugestanden werden der Alltag zentralisiert wird und ihr Leben institutionalisiert (vgl. Jakobs et al 2000, 32).

7.1.1 Was passiert, wenn Selbstbestimmung nicht ermöglicht wird?

Es besteht die Gefahr bei vorwiegender Fremdbestimmung, dass Bedürfnisse nicht erkannt, respektiert und nicht befriedigt werden können und damit das Wohlbefinden gefährdet wird (vgl. Hahn 1994, 83). Ein Anzeichen dafür kann zum Beispiel ein auffälliges Verhalten sein, das als Versuch gedeutet werden kann, mehr Selbstbestimmung zu leben (vgl. Theunissen 2001).

Auch das Phänomen der Reaktanz beschreibt einen ähnlichen Vorgang. „Reaktanz bezeichnet eine spezielle Motivations- und Reaktionsweise von Menschen auf erlebte Einengung und Kontrollverlust. Reaktanz ist kein stabiles Muster von Menschen, sondern ein komplexes, dynamisches und vor allem situations- und beziehungsabhängiges Phänomen, das sich jeweils neu realisiert“ (Wüllenweber 2001, 108). Je intensiver ein Mensch seinen Freiraum eingeengt sieht und je weniger er über alternative Verhaltensweisen der Selbstbehauptung verfügt, umso wahrscheinlicher ist das Auftreten aggressiven Verhaltens (ebd., 110). Eigene Grenzen können nicht getestet werden.

Abgesehen von Veränderungen des Verhaltens bewirkt der Verlust der Selbstbestimmungsmöglichkeiten einen Verlust der subjektiv erlebbaren Sinnhaftigkeit des Lebens (vgl. Hahn 1994, 84).

7.1.2 Wie sollte ein Lebensraum sein, der selbstbestimmtes Handeln ermöglicht?

In der Kindheit

Monika Seifert (2001) hat sich mit autonomiefördernder Erziehung auseinandergesetzt und hat folgende Aspekte zur Autonomieförderung in der Kindheit angeführt (vergleichbar mit Empowerment auf der subjektzentrierten Ebene), die gleichzeitig zur Vorbereitung einer Ablösung dienen:

- Entscheidungen nicht für das Kind treffen, sondern Auswahlmöglichkeiten anbieten
- die Erfahrung vermitteln, dass das Kind durch sein Tun bestimmt, was geschieht
- Wünsche des Kindes ernst nehmen
- andere Meinung akzeptieren
- Freiräume bieten zum Erproben eigener Kompetenzen
- Verantwortung übertragen in Bereichen, die den Fähigkeiten des Kindes entsprechen
- vertraut machen mit anderen Lebensbereichen, Ferienreisen, Probewohnen u.a. (vgl. Seifert 2001, 251f)

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung bildet die Basis für Entwicklung von Selbstvertrauen und Autonomie. Wesentlich dabei sind eine dialogische Beziehung und die Stärkung der Eigenaktivität des Kindes (vgl. Seifert 2001, 256).

Erfahrungen haben gezeigt, dass die Kooperation mit den Eltern bei der Förderung der Selbstbestimmung ein wesentlicher Erfolgsfaktor für mehr Autonomie der Menschen mit geistiger Behinderung ist (vgl. Seifert 2001, 251). Ein Beispiel der Umsetzung dafür wäre, gemeinsam einen „Selbstbestimmungslehrplan“ zu erstellen.

Das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit der engsten Angehörigen. Sie beeinflussen sich immer wieder gegenseitig (vgl. Seifert 2001, 249).

Im Erwachsenenalter

Rudi Sack (1999) betont, dass eine normalisierte Wohnform in kleinen Wohngruppen oder Apartments eine Weiterentwicklung der Autonomie besser fördert als große Wohnheime. Der Lebensraum muss klein und überschaubar sein.

Er soll die Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu einem lebendigen Umfeld mit einer echten Auswahl an Begegnungs-, Kontakt- und Freizeitmöglichkeiten bieten. Der Zugang zu allen Abläufen des täglichen Lebens soll gewährleistet sein z.B. Essen zubereiten, Wäsche waschen u.a. Menschen mit geistiger Behinderung müssen die Möglichkeit haben selbst zu entscheiden, was sie lernen und tun wollen und was nicht. Die erlernten Fähigkeiten führen meist zu mehr Freiheiten, wodurch die Motivation etwas zu lernen wieder steigt.

Die Handlungen der BegleiterInnen und BetreuerInnen spielen eine wesentliche Rolle im Selbstbestimmungsprozess. Die Herausforderung zwischen Aufsichtspflicht und Risiko abzuwägen, um Selbstbestimmung zu ermöglichen, ist für das Fachpersonal oft schwierig. Autonomieentwicklung ist jedoch nicht möglich ohne Restrisiko (vgl. Sack 1999, 198ff).

Die Pädagogik hat die Aufgabe, Freiheitsräume für Selbstbestimmung zu erkennen und sie zu erhalten, sodass nicht notwendige Abhängigkeitsverhältnisse gemieden oder gelöst werden können (vgl. Hahn 1994, 89f). Das Ziel der Selbstbestimmung aus pädagogischer Sicht ist, dass der Mensch mit einer geistigen Behinderung weniger als Objekt pädagogischer Bemühungen gesehen wird, sondern als Subjekt seiner eigenen Entwicklung (vgl. Biewer 2000, 243). Alle Menschen befinden sich immer wieder in einem Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Autonomie ist in Beziehung zu anderen immer relativ. Der Ansatz der Selbstbestimmung ist jedoch für alle, die mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, leben und in einer unterstützenden Beziehung zu ihnen stehen, eine Möglichkeit diese Beziehung selbstkritisch zu reflektieren (vgl. Weiß 2000, 256).

7.2 Ablösung von Menschen mit geistiger Behinderung aus drei Perspektiven

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Ablösung von Menschen mit geistiger Behinderung wurde ersichtlich, dass dieses Thema aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, jene der betroffenen Erwachsenen, der Eltern und des Fachpersonals. Daraus ergeben sich unterschiedliche Handlungsimplicationen.

Folgende AutorInnen haben sich mit dem Thema Ablösung und Auszug aus dem Elternhaus beschäftigt, die Situation der Eltern betrachtet sowie die Meinung des Fachpersonals beim Ablösungsprozess angeführt Klauß (1988, 1995, 1999a) Fischer (1997), Gasteiger-Klicpera/Klicpera (1997,1998) Hennies/Kuhn (2004), Eckert (2007a, b), Schultz (2009). Einige der Texte beinhalten eine empirische Forschung, wie z.B. Gasteiger-Klicpera/Klicpera (1997, 1998) und Schultz (2009). Auszug und Ablösung vom Elternhaus von Menschen mit geistiger Behinderung wurde selten aus der Perspektive der Söhne und Töchter erforscht. Eine Befragung bzw. Beobachtung der Menschen mit geistiger Behinderung ist in nur wenigen empirischen Untersuchungen erfolgt, in dieser Arbeit berücksichtigt wurden die Ergebnisse von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (1997, 1998).

In der Untersuchung von Gasteiger-Klicpera/Klicpera 1997 in Südtirol gaben 97 % der befragten Erwachsenen mit geistiger Behinderung und deren Angehörige an, dass das Leben in der Herkunftsfamilie die optimale Lebensform sei. Es konnte aber auch erhoben werden, dass den Erwachsenen mit Behinderung weniger Selbstständigkeit zugestanden wurde, als ihnen möglich gewesen wäre, sie hatten wenig soziale Kontakte und ihre Freizeitgestaltung war sehr eingeschränkt (vgl. Gasteiger-Klicpera/Klicpera 1997, 256f). Hier stellt sich die

Frage, warum dieser Wunsch nicht geäußert wird. Ein Grund dafür könnten Ängste und Befürchtungen der Menschen mit geistiger Behinderung sein. Die Vorzüge der Loslösung vom Elternhaus liegen für die jungen Erwachsenen darin, dass sie zu mehr Entscheidungs- und Handlungsautonomie als erwachsene Person gelangen können sowie zu einer eigenständig-verantwortlichen Gestaltung neuer Lebensbereiche. Dies wiederum entspricht sehr den Wünschen der Betroffenen (vgl. Theunissen 2001, 183).

Folgende Beobachtungen wurden bei jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung gemacht: Schatz (1987, 134 zit. nach Hennies/Kuhn 2004, 137) hat bei seiner Untersuchung von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die noch bei den Eltern wohnten, folgende Defizite feststellen können: Die Gestaltung der Freizeit war gekennzeichnet von totaler Kontrolle der Eltern und die außerhäusliche Bewegungsfreiheit war eingeschränkt. Sie hatten wenige Außenkontakte und lebten eher isoliert. Sexualität war häufig ein Tabuthema und ein „normales“ Sexualleben wurde den Heranwachsenden nicht zugestanden. Es erfolgte keine Zukunftsplanung und ihr Konsumverhalten wurde eingeschränkt durch wenig oder kein regelmäßiges Taschengeld. Weiters hatten nur wenige die Möglichkeit, sich lebenspraktische Fähigkeiten anzueignen.

Diese bestehende Rundumversorgung und Geborgenheit, die das Leben in der Familie bietet, verstärkt die Unsicherheit und Bequemlichkeit der jungen Erwachsenen und bietet somit wenig Anregungen für die Verselbständigung und für die Ablösung (ebd.). Seit dieser Studie hat sich in den Familien viel verändert, es gibt jedoch kaum Material, welches das Thema Auszug aus Sicht der Menschen mit geistiger Behinderung erforscht hat.

In der Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1998) zu Einstellungen von Angehörigen und BetreuerInnen zum Leben erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung wird beschrieben, dass die **Angehörigen** aus der Großstadt Wien und aus Südtirol die Verpflichtung den erwachsenen Kindern mit geistiger Behinderung gegenüber höher einschätzen, als das Recht auf einen ruhigen Lebensabend, und dass sie weniger den Bedarf einer Ablösung sehen als z.B. BetreuerInnen. Als Gründe für eine Fremdunterbringung werden eine geringere Belastung der Familie, Kontakte zu Gleichaltrigen und die Förderung der Selbständigkeit genannt. Dagegen spricht jedoch für die Familien, dass ihnen das Familienmitglied fehlen würde sowie der Verzicht des behinderten Angehörigen auf Gewohntes (ebd., 114). An der Spitze der Wünsche von Angehörigen wurde der Wunsch nach der Möglichkeit einer vorübergehenden Aufnahme in einem Wohnheim genannt (ebd., 113). Zusammenfassend wird betont, dass die Wahl der Lebensform den Betroffenen und den

Angehörigen überlassen werden soll. Es muss vielmehr die Unterstützung und Beratung der Familien im Vordergrund stehen (ebd., 117).

„Die Ablösung eines Kindes ist normalerweise der entscheidende Schritt zum Erwachsenwerden und zugleich zur Entlastung der Eltern von ihrer Erzieheraufgabe“ (Klauß 1995, 444). Diese Entlastung gestehen sich viele Eltern mit einem behinderten Kind verspätet oder erst dann zu, wenn die Belastung zu groß ist und sie die Betreuung nicht mehr schaffen. Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lebensphasen der nicht behinderten und der behinderten Heranwachsenden nicht voneinander unterscheiden. Jedoch sind die Lebensorte für behinderte Erwachsene nicht durch tradierte Normen von einer gemeinsamen sozialen Ordnung getragene Orte (vgl. Lempp 1989, 167).

Das **Fachpersonal** vertritt die Meinung, dass die Ablösung von den Eltern und der Auszug aus dem Elternhaus notwendige Entwicklungsschritte darstellen. Huberta Kriegl (1993) und auch Monika Seifert (2004), Fachfrau und betroffene Mutter, vertreten den Standpunkt, dass eine Vorbereitung der behinderten Kinder für mehr Selbständigkeit und auf eine Ablösung durch die Eltern sehr wichtig ist und sehen es als eine Verantwortung der Eltern diese Ablösung zu ermöglichen. Im Speziellen, wenn bei der Loslösung wenig Initiative vom Kind ausgeht. Diese muss dann vorwiegend von den Eltern gefördert werden. Ebenso benötigen auch die Eltern psychologische Begleitung im Prozess der Ablösung sowie Begleitung in alltagspraktischen Belangen (ebd., 319). In der Untersuchung von Gasteiger-Klicpera/Klicpera 1998, in der das Leben in der Familie von Menschen mit geistiger Behinderung von zwei Regionen (Südtirol und Wien) miteinander verglichen wird, hat sich gezeigt, dass die BetreuerInnen viel mehr die Notwendigkeit einer Ablösung betonten als die Eltern (ebd., 118). Das durch die von dem Fachpersonal vermittelten Erwartungen an die Eltern einerseits ihre Kinder anzunehmen und gleichzeitig auch eine Ablösung zu ermöglichen, setzt die Eltern vielfach unter Druck und es kann zum in Teil 9 beschriebenen „Annahme-Ablösungs-Postulat“ kommen (Weiß 2002, 170f).

Betrachtet man die drei unterschiedlichen Perspektiven unter dem Aspekt der Förderung von größtmöglicher Selbstbestimmung, Autonomie und Umsetzung der Normalisierung, würde dies für einen altersgemäßen Auszug aus dem Elternhaus sprechen. Vor allem die gegenseitige Wahrnehmung der unterschiedlichen Wirklichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung, Eltern und Fachleuten und der Austausch darüber sind eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit beim Auszug.

7.3 Besondere Bedingungen bei der Ablösung und beim Auszug aus dem Elternhaus von Menschen mit geistiger Behinderung

Ungleichzeitigkeit der physiologischen und psychosozialen Entwicklungsprozesse

Menschen mit geistiger Behinderung machen in der Pubertät die gleichen körperlichen und psychischen Reifungsprozesse durch wie Jugendlichen ohne Behinderung, jedoch mit teilweise erschwerten Bedingungen (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 134). Die Ungleichzeitigkeit der physiologischen und psychosozialen Entwicklungsprozesse kann für alle Beteiligten zu Verunsicherung führen. In Bezug auf die Ablösung können Diskrepanzen in der Entwicklung die Eltern dazu verleiten, die Ablösung bei ihrem behinderten Kind hinauszuschieben (vgl. Theunissen 1997, 3). Ablösungskrisen treten bei Menschen mit geistiger Behinderung oft später auf als bei anderen Jugendlichen. Für den Umgang damit ist es wichtig, ihnen Freiräume für eine Ungleichzeitigkeit der Entwicklung zuzugestehen.

Die Betroffenen selbst erleben ihre körperlichen Veränderungen, wissen aber nicht genau, wie sie damit umgehen sollen. Dies liegt mitunter auch an einer eingeschränkten kognitiven Verarbeitungs- und Bewältigungsmöglichkeit (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 134).

Darüber hinaus nehmen sie selbst ihre Behinderung und manchmal die damit verbundene geringere Beachtung durch andere wahr, was zu mehr Rückzug in die Familie führen kann. Die Jugendlichen benötigen in dieser Zeit Gespräche und die Auseinandersetzung mit den Veränderungen, um ein positives Selbstbild entwickeln zu können (ebd.). Trotz dieser Verzögerungen müssen die jungen Erwachsenen die Möglichkeiten bekommen, sich selbst zu testen und Erfahrungen zu sammeln. Für die Eltern bedeutet dies wiederum eine ständige Gradwanderung zwischen Risiken zulassen können und Rückhalt bieten.

Einüben der Erwachsenenrolle

Der Auszug aus dem Elternhaus für Menschen mit geistiger Behinderung ist trotz des Normalisierungsprinzips noch nicht selbstverständlich. Weit verbreitet ist die Meinung, dass Erwachsene mit geistiger Behinderung bei den Eltern leben sollen. Das Normalisierungsprinzip mit der Forderung nach einem normalen Lebenslauf und erwachsenengemäßen Lebensumständen weist darauf hin, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit haben und darin bestärkt werden sollten, altersentsprechend aus dem Elternhaus auszuziehen und ein eigenes Leben unabhängig von den Eltern aufzubauen (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 131). Eine Ablösung und die damit verbundene Trennung sind ohnehin nicht zu vermeiden, da dies spätestens bei dem Tod der Eltern erfolgt. Dies passiert dann aber meist in einer Krisensituation, in der es für die Erwachsenen mit Behinderung viel

schwieriger ist, sich in dem neuen Lebensumfeld einzugewöhnen. Der geeignete Zeitpunkt ist für jede Familie unterschiedlich und muss individuell gefunden werden, da dieser von verschiedenen Faktoren abhängt. „Es gibt keine pauschalen Empfehlungen. Jede Familie muss für sich entscheiden, wann sie einen Auszug für angebracht hält“ (Fischer 2005, 2).

Eine Ablösung birgt aber für alle Beteiligten eine Chance auf mehr Autonomie und Selbstbestimmung, sowohl für die Menschen mit geistiger Behinderung als auch für die Eltern.

Als Erwachsene erfahren wir uns als verantwortlich für das eigene Leben. Wir haben uns in anderen Menschen kennengelernt, was wir anderen wert sind, lernten unsere Meinungen durchzusetzen u.v.m. Wir erlebten Erfolge, Misserfolge, Konflikte und finanzielle Unabhängigkeit. Andere hatten die (unausgesprochene) Erwartung an uns, dass wir erwachsen werden. Welche Rolle ich dann einnehme, hängt jedoch immer davon ab, welche Rollenerwartungen an mich gerichtet werden. „Menschliches Handeln ist im Wesentlichen Rollenhandeln, d.h. es ist ausgerichtet an der Summe der Erwartungen anderer. Diese Erwartungen haben eine gewisse Verbindlichkeit“ (Cloerkes 2001, 130).

An Menschen mit geistiger Behinderung werden nicht immer Erwartungen einer Erwachsenenrolle gestellt. Dies wiederum hat auch Auswirkungen darauf welche Erfahrungen ihnen ermöglicht und welche Aufgaben ihnen gestellt werden (vgl. Frei 1995, 3ff).

Botschaften der Eltern wie z.B. „Verlass mich nicht, ich brauche dich“ können Menschen mit geistiger Behinderung mit wenigen Identifikationsmöglichkeiten mit anderen stark in ihrer Entscheidung zum Auszug verunsichern. Hingegen vermitteln ablösungsfördernde Botschaften von Eltern Sicherheit und Zutrauen. Dazu gehört auch, den Auszug als etwas Normales und Notwendiges zu sehen (vgl. Fischer 2005, 7).

Für den Auszug ist auch immer eine positive Bestärkung durch das Umfeld wichtig. Je besser der Auszug und die Trennung von allen verarbeitet wurden, umso leichter fällt es, den jungen Erwachsenen sich im neuen Zuhause einzuleben. In dieser Phase müssen sich die Eltern zurücknehmen und trotzdem auch für die jungen Erwachsenen da sein.

Fehlinterpretationen der Wünsche

Vor allem Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung können den Wunsch nach mehr Selbständigkeit und Freiräumen und nach einer „normalen“ Lebensperspektive mit eigener Wohnung, Partnerschaft und Berufswahl zeigen und artikulieren (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 135). Für Eltern von Menschen mit schwerem Behinderungsgrad ist es vielfach schwerer sich

für einen Auszug zu entscheiden, vor allem wenn sie von dem Wunsch bezüglich Auszug ihrer erwachsenen Söhne oder Töchter nicht wissen und erfahren können.

Weniger als fünf Prozent der Eltern wissen oder haben das Gefühl, dass ihr Sohn, ihre Tochter eine Trennung möchte (vgl. Klaufuß 1995). Besonders schwierig ist dies bei nonverbalen Heranwachsenden. Wenn junge Erwachsene ihr Streben nach Eigenständigkeit nicht artikulieren können, kann sich dies dann in Rückzug, Verweigerung und Aggression als Protesthaltung gegenüber den Eltern zeigen (vgl. Klaufuß 1988, 114; Walter 1996, 166). Diese Ablösungsimpulse der Heranwachsenden werden von Eltern nicht selten als behinderungsspezifische Probleme eingeordnet und nicht als Reifungsschritte, auf dem Weg zum Erwachsenwerden verstanden (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 135). Werden die Eltern sehr stark durch den Schweregrad der Behinderung für die Betreuung, Pflege und Versorgung von dem jungen Erwachsenen gebraucht, kann es sein, dass eine starke emotionale Bindung aufgebaut wird, die schnell zur Überbehütung seitens der Eltern führen kann. Bei den Eltern tauchen Gefühle auf, bei der Betreuung ihres behinderten Jugendlichen nicht ersetzbar zu sein. In einem überbehüteten Milieu werden Jugendliche mit Behinderung in einer Unselbständigkeit belassen, die einen Loslösungsprozess erschweren kann (vgl. Theunissen 2001, 178).

Unabhängigkeit fördern bzw. zulassen

Die vermehrte Abhängigkeit von den Eltern macht im Vergleich zu anderen Jugendlichen einen Unterschied bei der Entscheidung für einen Auszug. „Behinderung ist nicht identisch mit Abhängigkeit, aber Behinderung kann abhängig machen“ (Flammer 1999, 101). „Erschwerend kommt hinzu, dass Heranwachsende mit geistiger Behinderung [...] durch den hohen Grad sozialer Abhängigkeit darauf angewiesen sind, Unterstützung bei ihrer Verselbständigung genau von denjenigen zu erhalten, von denen sie sich unabhängig machen wollen“ (Hennies/Kuhn 2004, 135). Unabhängig sein heißt nicht losgelöst sein von allem, sondern bedeutet, Ereignisse und Zustände, soweit sie unser eigenes Leben betreffen, zu kontrollieren, denn wer unabhängig sein will, muss lernen mit Abhängigkeiten umzugehen (vgl. Flammer 1999, 101). Junge Erwachsene mit geistiger Behinderung fordern weniger oft als andere Jugendliche die Selbstständigkeit und ihre Selbstbestimmung ein. Da liegt es an den Eltern und an den Betreuungspersonen immer wieder Situationen zu schaffen, um eine Ablösung zu ermöglichen. Wo andere Kinder kleine Schritte der Ablösung von sich aus anstreben, indem sie lernen, sich von der Mutter zu entfernen, „Neues“ zu erreichen, wird dieser Prozess bei behinderten Kindern oft mehr von den Bezugspersonen initiiert. Wird diese

Selbständigkeit nicht trainiert und gefördert, bleiben die Kinder vielmehr auf die Eltern angewiesen. Daher ist es besonders wichtig, schon im Kindesalter das Streben nach Selbständigkeit zu unterstützen, ohne jedoch einen nicht zu bewältigenden Zwang zur Selbständigkeit zu erzeugen (vgl. Lempp 1989, 156ff). Ein Beispiel für die Förderung von mehr Unabhängigkeit wäre das Einüben der Orientierung im Straßenverkehr, ein Fahrtentraining für die Kinder für den Weg in die Schule anzubieten (bezahlt) und nicht nur ausschließlich den Fahrtendienst. Weiters sind Freizeitangebote und Ferienaufenthalte ohne die Eltern sehr positiv für die Selbständigkeit der jungen Erwachsenen.

Der Prozess des Sich-Lösens (der emotionalen Ablösung) gestaltet sich umso schwieriger, je weniger die Selbständigkeit gefördert und soziales Lernen ermöglicht wird oder wo bewusst oder unbewusst Widerstand gegen diese Selbstverwirklichungsansätze z.B. seitens der Eltern geleistet wird (vgl. Speck 2005, 328f).

Speck konnte aufgrund von Befragungen feststellen, dass das Erwachsenwerden bei einer geistigen Behinderung dann eher gelingt, wenn für die Eltern partnerschaftliche Beziehungen eingetauscht werden können. Das „Kindbleiben“ führt Speck darauf zurück, dass ihnen normalisierte zwischengeschlechtliche Kontakte und Lebensformen versagt blieben und die Erfüllung des Wunsches nach einem Geschlechtspartner für eine gemeinsame Lebensbewältigung nur für wenige erreicht wird (ebd. 328).

Wenig Verselbständigungsanreize

Der Auszug aus dem Elternhaus bedeutet einerseits größere Autonomie und den Gewinn neuer Freiheiten, auf der anderen Seite auch Verlust von Geborgenheit und einer alten (kindgemäßen) Identität und die damit verbundene Sicherheit. Den jungen Erwachsenen fehlen oft Verselbständigungsanreize z.B. durch Gleichaltrigengruppen, da vielfach wenig Kontakt besteht zu der Peer Group. Wird die Umwelt und im speziellen die Peer Group als bedrohlich und feindselig erlebt, wird die häusliche Welt zum Zufluchtsort und somit wird auch an der symbiotischen Beziehung zur Mutter festgehalten (vgl. Göppel 2005, 174). Sie spüren Risiken und damit verknüpfte Gefahren einer Überforderung, Ausgrenzung oder soziale Isolation. Von anderen Jugendlichen wird ihnen oft Ablehnung vermittelt oder auch bei der PartnerInnenwahl spüren sie, dass sie den Normen nicht entsprechen. Daher benötigen sie für den Auszug aus dem Elternhaus begleitende psychosoziale Hilfe (vgl. Theunissen 2001, 183). Eine frühzeitige Vorbereitung auf den Prozess der Loslösung spielt dabei eine wichtige Rolle. Themen wie geschlechtliche Identität, Selbstbild und Pubertät müssen schon in der Schule besprochen werden. Dies wären auch Themen, die bei einer Peer Beratung

angeboten werden könnten. Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung ein wichtiger Prozess bei der Identitätsfindung.

Bewältigung der Behinderung seitens der Eltern

„Schwierigkeiten einer Loslösung liegen auch in der Art und Weise begründet, wie Eltern die geistige Behinderung psychisch verarbeitet haben“ (Theunissen 2001, 177).

Vor der Geburt eines Kindes haben die Eltern Zeit, sich mit der zukünftigen Situation auseinanderzusetzen. Es werden Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche aufgebaut, die das Kind erfüllen soll. Nach der Geburt müssen die Eltern lernen, den Verlust des ersehnten vollkommenen Kindes zu verarbeiten. „Viele Eltern haben Schuldgefühle ihren Kindern gegenüber, sie seien Schuld an der Behinderung und versuchen diese mit besonderer Fürsorge und Anstrengungen zu überwinden“ (Klauß 1988, 116).

Die Mitteilung der Behinderung des Kindes löst oft einen Schock, Ängste, Schuldgefühle und Abwehrformen wie Verleugnung, Projektion oder Überkompensation aus. Gelingt den Eltern dies gefühlsmäßig zu verarbeiten, die Behinderung des Kindes zu bewältigen, hat dies positive Auswirkungen auf die Entwicklung und somit auch auf die Ablösung der jungen Erwachsenen (vgl. Theunissen 1997, 3). Bedeutend für die Verarbeitung der Behinderung ist, ob und wie Eltern über die Behinderung informiert werden. Nicht erkannte oder geleugnete Behinderung führt zu Überforderung (vgl. Klauß 1988, 119). Konnte die Behinderung nicht verarbeitet bzw. bewältigt werden, können seitens der Eltern Schuldgefühle auftreten, die wiederum zu einer Überbehütung des Kindes führen kann. Eltern hegen Erwartungen und Hoffnungen, wollen auf das Kind stolz sein können, sich in ihm verwirklichen und auch eigene Träume erfüllen können, sie möchten Spuren hinterlassen, aber auch bemuttern, sich verantwortlich fühlen und zur eigenen Identität finden (Klauß/Wertz – Schönhagen 1993, 23). Am ehesten wird noch die Hoffnung auf die Rolle des Versorgens und Bemutterns erfüllt (ebd.). Jedoch können auch Schuldgefühle als Ursache von Überbehütung gesehen werden. Schuldprojektionen sind ebenfalls oft beobachtbar, z.B. nach der Unterbringung in einer Einrichtung mit dem Ziel, Fehler zu entdecken, um eigene zu verarbeiten (Klauß/Wertz – Schönhagen 1993, 39). Um andere, nicht symbiotische Beziehungserfahrungen sammeln zu können, benötigen die Kinder Personen, die mit der Bezugsperson eine unabhängige Beziehung vorleben oder Beziehungen zu Gleichaltrigen, wo ein symmetrisches Verhältnis besteht.

Die Bewältigung der Behinderung hängt jedoch nicht nur von der Familie ab, sondern auch von der Art und der Geschichte der Behinderung und der Akzeptanz in der Gesellschaft.

Behinderungsarten werden unterschiedlich in der Gesellschaft akzeptiert (vgl. Klauß 1988, 116). Somit spielt hier die gesellschaftliche Akzeptanz, die Erwartungen des Umfeldes und der Umgang der Professionellen mit den Familien eine bedeutende Rolle bei der Bewältigung.

7.4 Welche Bedeutung hat der Auszug beim Ablösungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung?

Es kann auch passieren, dass der Auszug erfolgt ist, den Eltern aber die innere Bereitschaft fehlt, die erwachsene Tochter oder den erwachsenen Sohn loszulassen und ihre Rolle als Eltern neu zu definieren. Damit erschweren sie den Ablösungsprozess, wenn sie weiterhin die Entscheidungen für ihre erwachsen gewordenen Kinder treffen (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 139). Ein Zeichen dafür ist, wenn der Mensch mit geistiger Behinderung trotz des Auszugs immer noch den Mittelpunkt im Leben der Eltern darstellt.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich die Beziehung zwischen den Eltern und dem jungen Menschen mit geistiger Behinderung meist nach einem Auszug aus dem Elternhaus verbessert hat. Damit wird eine Begegnung auf einer anderen Ebene möglich (vgl. Fischer 1997, 283 zit. nach Hennies/Kuhn 2004, 144). Hennies und Kuhn (2004, 144f) sehen den Auszug als einen unumgänglichen Schritt für eine gelungene Ablösung. Durch einen Auszug können die jungen Erwachsene neue Erfahrungen sammeln, können ihre Fähigkeiten und auch ihre Grenzen kennenlernen, gleichberechtigte Beziehungen in Freundschaften und auch in der Partnerschaft aufbauen, Freizeitangebote nutzen und ihre lebenspraktischen und sozialen Kompetenzen erweitern. Sie machen die Erfahrung, dass sie auch ohne Eltern auf ihren eigenen Beinen stehen können und trotzdem die Unterstützung bekommen, die sie brauchen. Dies erhöht ihr Selbstbewusstsein und reduziert mögliche Zukunftsängste. Es geht jedoch bei dem Auszug nicht um Trennung oder Abschiebung, die Bezugspersonen sollen erhalten bleiben. Es geht vielmehr darum, mehr Selbständigkeit und Autonomie bei den jungen Erwachsenen zu fördern. Schatz (2000) hat in seiner Untersuchung zur Situation geistig Behinderter in ihren Familien herausgefunden, dass diverse Erfahrungen die er als wichtige Bestandteile des Erwachsenseins betrachtet, nicht gesammelt werden konnten. Dazu zählen eine sinnvolle Berufstätigkeit, Gestaltung des Freizeitbereichs, Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation mit der direkten Umgebung, angemessenes Sexualleben und Zukunftsperspektiven. Die Freizeit der jungen Erwachsenen in den Familien war gekennzeichnet von passiv-rezeptiven Verhalten, der Kontakt zu Gleichaltrigen war gering, Kontakte bestanden nur im engeren Familienkreis und der Zukunftsplanung stehen die Eltern oft ratlos gegenüber (vgl. Schatz 2000, 133f). Als Ursachen benennt er, dass die Eltern mit

ihren Problemen alleine gelassen werden und somit den jungen behinderten Erwachsenen ein relativ „normales“ Leben verwehrt bleibt. Eine Möglichkeit der Unterstützung sieht er in der emanzipatorischen Familienarbeit, in der die Förderung der Selbstbestimmung aller Beteiligten im Mittelpunkt steht. Angeboten werden Information, Bildung, Beratung, Unterstützung und Behandlung.

7.5 Zusammenfassung

Jugend wird als eine Zeit der Rebellion und Provokation erlebt. Werte der Erwachsenen werden hinterfragt und die Jugendlichen entidealisieren ihre Eltern. Diese Lust an der Provokation hängt eng zusammen mit ihrem Streben nach Autonomie. Darüber hinaus ist dies eine Zeit, in der gerne Risiken seitens der Jugendlichen eingegangen werden, um sich selbst und auch anderen ihre Fähigkeiten zu beweisen. Ist die Erziehung jedoch auf Versorgung und Risikovermeidung ausgelegt, werden diese Entwicklungserfahrungen für Menschen mit geistiger Behinderung eingeschränkt. Jede der drei Perspektiven (Eltern, Menschen mit geistiger Behinderung und Fachpersonal) erscheint in sich schlüssig. Die Wünsche der Menschen mit geistiger Behinderung und deren bestmögliche Entwicklung sollten im Vordergrund stehen, auch wenn damit eine räumliche Trennung von den Eltern verbunden ist.

Es kann davon ausgegangen werden, dass beim Ablösungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung innerfamiliäre Prozesse, zeitliche und soziale Ressourcen eine Rolle spielen; jedoch auch gesellschaftliche Aspekte wie die Einstellung zum Auszug von Menschen mit geistiger Behinderung, Unterstützungsleistungen für die Familien, Integration von Menschen mit Behinderung und deren Möglichkeit der Übernahme von sozialen Rollen und ihrer Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Aspekte wie die Zusammenarbeit mit professionellen HelferInnen, Hilfsysteme sowie das soziale Umfeld und die gesamte Lebenssituation dieser Familien, müssen beim Ablösungsprozess mitberücksichtigt werden.

8. Situation der Familien mit Angehörigen mit geistiger Behinderung

Im Kontext der Entwicklung heilpädagogischer Arbeit in Theorie und Praxis wurde in den letzten Jahrzehnten die systemische Sichtweise bedeutender. Nicht ausschließlich die individuelle Lebenswirklichkeit des behinderten Menschen wird betrachtet, sondern auch die beeinflussenden Kontextfaktoren (vgl. Eckert 2002, 9). Beim Ablösungsprozess sind die familiären Ressourcen zu berücksichtigen sowie auch alle anderen Hilfs- und Unterstützungssysteme, gesellschaftlicher Wandel und Wohnplatzangebot.

8.1 Situation der Familie

In diesem Teil stehen die familiären Bedingungen und Familie als Ressource bei der Ablösung und dem Auszug im Mittelpunkt. Die Familie ist beim Erwachsen werden der Ort in dem viel Auseinandersetzung und Austausch passiert. „Die Bedeutung der Familie als primäre Sozialisationsinstanz sowie der Eltern als erste und hauptverantwortliche Bezugspersonen des Kindes, behält ihre Gültigkeit unabhängig von der Behinderung des Kindes“ (Eckert 2002, 9). Nur wenige Kinder mit Behinderung wachsen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie auf (vgl. Eckert 2007a, 40). Welche Veränderungen auf Familien bei der Geburt eines Kindes mit geistiger Behinderung zukommen, wird im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

Folgende Veränderungen und Besonderheiten für Familien mit einem behinderten Kind führt Eckert an (vgl. 2002, 33; 2007a, 43ff):

- 1) Veränderungen im familiären Alltag
 - zeitlicher Mehraufwand für Versorgung, Betreuung und Förderung des Kindes
 - eingeschränkte Möglichkeiten der Betreuung außerhalb der Familie
 - physische Belastung durch Betreuung und Pflege des behinderten Kindes (vgl. Eckert 2007a, 43)
- 2) Besonderheiten der Beziehungsgestaltung und der Rollenerwartungen innerhalb der Familie
- 3) Das Spannungsfeld Familie und Gesellschaft

4) Bewältigungsprozess und familiäre Ressourcen

- Die Bewältigung der Behinderung hängt eng zusammen mit dem persönlichen Erleben der jeweiligen Belastungen
- chronische Belastung durch Pflege
- Familiäre Ressourcen setzen sich zusammen aus individuellen Ressourcen (z.B. Persönlichkeitseigenschaften), familieninterne Ressourcen (z.B. Familienzusammenhalt, Beziehungsgestaltung) sowie der „Community“-Ressourcen (z.B. soziale Netzwerke, Absicherung von Hilfeleistungen) (McCubbin/Patterson 1983 zit. nach Eckert 2007a, 49)

5) Veränderung und Neuentwicklung von Bedürfnissen

Monika Seifert (vgl. 2004, 316) führt einige Aspekte an, die das Zusammenleben in der Familie mit Menschen mit geistiger Behinderung beeinflussen können:

- soziale Isolation
- nicht gelingender Bewältigungsprozess
- eigene gesundheitliche Probleme
- Partnerschaftsprobleme
- mangelndes soziales Netzwerk
- fehlende Passung zwischen Hilfenetz und familialer Bedürfnislage
- Überforderung durch Doppelbelastung in Beruf und Familie
- Überforderung durch Pflege, Betreuung und Beaufsichtigung des Kindes
- geringe Freiräume für eigene Interessen
- Gefühl des Alleingelassenseins mit den Problemen
- Fehlen einer verlässlichen emotionalen Bindung zwischen Eltern und Kind (Seifert 2004, 316)

Meist besteht ein zeitlicher Mehraufwand für die Versorgung, Betreuung und Förderung des behinderten Kindes. Dies erstreckt sich über die Betreuung und Beaufsichtigung, Arzt- und Therapietermine, Fördermaßnahmen und Beratungstermine die viel Koordination und Organisation der Eltern erfordern. Weiters sind die Möglichkeiten der außerfamiliären Betreuung des Kindes meist eingeschränkt, da aufgrund besonderen Betreuungsbedarfs Großeltern, Freunde oder Nachbarn als unkompliziert kontaktierbare Betreuungspersonen wegfallen (vgl. Eckert 2007a, 43f). Die Situation der Geschwisterkinder spielt ebenso eine wichtige Rolle. Einerseits können sie ausgleichend und unterstützend wirken, andererseits

benötigen sie genauso Unterstützung und dürfen nicht zugunsten des Kindes mit geistiger Behinderung benachteiligt werden.

Die Betreuung eines behinderten Kindes liegt in erster Linie bei den Eltern. Wie gut dies bewältigt wird, hängt nicht nur von der Behinderung des Kindes ab oder den Fähigkeiten der Eltern, sondern auch sehr stark von den individuellen Umständen. Seifert (1997), selbst betroffene Mutter, beschreibt in der folgenden Abbildung wesentliche Einflussfaktoren auf die Situation der Familie:

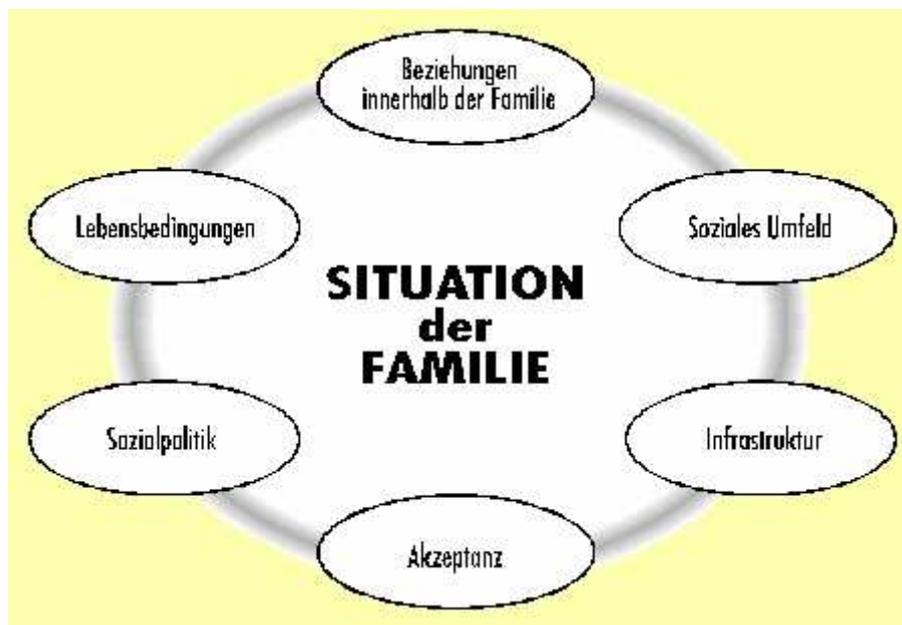


Abbildung 3: Situation der Familie (Seifert 1997, 245)

Im folgenden Absatz werden Vorschläge für unterstützende Maßnahmen für die Familien angeführt. Neben den allgemeinen Lebensbedingungen wie Wohnsituation, finanzielle Lage und Arbeitsplatz, sind die Beziehungen innerhalb der Familie von zentraler Bedeutung. Darunter ist eine intakte Partnerbeziehung zwischen Vater und Mutter zu verstehen, wo Verantwortung für die Kinder gemeinsam getragen wird und alle Beteiligten genügend Freiräume haben, eigenen Bedürfnissen nachzugehen. Darüber hinaus kann die Unterstützung von dem sozialen Umfeld der Familie, Begegnungen mit Verwandten, Freunden und Nachbarn sehr viel dazu beitragen, dass sich die Situation in der Familie entspannt. Die angebotenen Dienste in der unmittelbaren Nähe des Wohnortes könnten ebenfalls zur Unterstützung beitragen wie z.B. Kurzzeitheime und Freizeit- und Bildungsangebote, Arbeits- und Beschäftigungsangebote u.a.

Gesellschaftliche Akzeptanz spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle. Werden Eltern immer wieder mit Ablehnung und Ausgrenzung von Behinderung konfrontiert, kann das die Familie sehr belasten. Eine selbstverständliche Teilnahme bei Kindergarten, Schule, Freizeitgruppen von behinderten Kindern wäre das Ziel. Diese gesellschaftliche Grundeinstellung ist vielfach in der Sozialpolitik eines Landes erkennbar – z.B. durch personelle und finanzielle Unterstützungsangebote (vgl. Seifert 1997, 246).

Eltern sorgen auch für die Anerkennung der Kinder in deren Umfeld. Eltern eines geistig behinderten Kindes zu sein, heißt nicht nur, es zu lieben, für sein Wohlbefinden zu sorgen, seine Fähigkeiten und seine Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, es heißt auch, ihm Anerkennung seiner Umwelt zu verschaffen, sich für seine Rechte einzusetzen und ihm ein Leben so normal wie möglich in der Gemeinschaft aller zu sichern“ (Seifert 1997, 237f).

Es zeigt sich, dass es nicht allein die Behinderung ist, die die Situation der Familien prägt. Familie ist auch beeinflusst durch vielfältige außerfamiliale Faktoren. Das bedeutet somit, dass es nicht ein individuelles Problem ist, die Lage der Betroffenen zu verbessern, sondern eine gesellschaftliche Aufgabe (vgl. Seifert 1997, 8ff). Es kann aber auf individuelle Situationen mit gezielten Angeboten reagiert werden. Als wesentliche Unterstützung können die Familienentlastenden Dienste gesehen werden. Sie sind flexibel nach den Bedürfnissen der Betroffenen einsetzbar. Darüber hinaus sind Elternselbsthilfegruppen als Beratung im emanzipatorischen Sinn für Angehörige von großer Bedeutung, da diese Mut machen und neue Wege aufzeigen (vgl. Seifert 1997, 11).

Ein Forschungszweig der Disziplinen Soziologie, Psychologie und der Heil- und Sonderpädagogik überprüft die Passung und Inanspruchnahme professioneller Angebote im Zusammenspiel der fachlichen Hilfen und der familiären Lebenswirklichkeit (vgl. Eckert 2007a, 50). Der Schwerpunkt liegt auf einer Bedarfsdeckungsanalyse und auf gelingenden und erschwerten Kooperationsprozessen zwischen Eltern und Fachleuten im Kontext der unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten (ebd.). Zentrale Ergebnisse aus diesen Untersuchungen sind folgende (Wachtel 2002, 184ff zit. nach Eckert 2007a, 50f):

- Lücken im Bekanntheitsgrad der Angebote (z.B. Freizeitangebote, Kurzzeitunterbringung u.a.)
- Angebotslücken vor allem bei kurzfristig zu organisierenden, familienunterstützenden Angeboten
- Erweiterung und verbesserte Koordinierung vorhandener Beratungsangebote.

- Bewusste Gestaltung der Beziehung zwischen Betreuerinnen/Betreuern und Eltern, die durch Offenheit und eine reflektierte Wahrnehmung unterschiedlicher Ausgangspositionen gekennzeichnet ist (Engelbert 2002, 44 zit. Eckert 2007a, 51).

8.2 Wohnplatzangebot in Österreich für Menschen mit Behinderung

Im Teil 3 wurde dargelegt, dass ein Ziel des Normalisierungsprinzips die Möglichkeit ist, altersentsprechend aus dem Elternhaus ausziehen zu können. Für Menschen mit hohem Betreuungsbedarf stellt sich nun die Frage, welche Möglichkeiten des außerfamiliären Wohnens in Österreich möglich sind?

Das österreichische Bundesinstitut für Gesundheitswesen hat 1999 im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Endbericht 2004) eine Bedarfs- und Entwicklungsplanung gemacht zum Thema „Ausbau der Dienste und Einrichtungen für Pflegebedürftige Menschen in Österreich“ und 2003 ca. in der Halbzeit des Planungszeitraumes erfolgte eine erste Überprüfung. Einige dabei erhobene Daten zu betreutem Wohnen, im speziellen zur Angebotsstruktur in Österreich, werden hier angeführt um einen Überblick über das Wohnplatzangebot für Menschen mit Behinderung zu bekommen.

Bei den Diensten und Einrichtungen für Menschen mit Behinderung (nicht ausschließlich für Menschen mit geistiger Behinderung erhoben) wird im Bereich betreutes Wohnen zwischen zwei Formen unterschieden: vollbetreutes Wohnen und teilbetreutes bzw. mobil oder fallweise betreutes Wohnen. Die vollbetreute Wohnform soll den Menschen mit Behinderung ein Zuhause mit der notwendigen Betreuung und individueller Förderung anbieten, um zu mehr Selbständigkeit zu gelangen mit dem Ziel, später einmal in eine weniger betreute Wohnform ziehen zu können. Daher ist eine gute Vernetzung zwischen diesen beiden Wohnformen besonders wichtig. Teilbetreutes Wohnen, welches tägliche Betreuung über mehrere Stunden beinhalten kann, bis hin zu fallweiser Betreuung, umfasst außerdem noch mobil betreutes Wohnen. Dies sind keine Institutionen, sondern Dienstleistungen, die im Privathaushalt der Menschen mit Behinderung angeboten werden. Darüber hinaus gibt es noch persönliche Assistenzen, die dem persönlichen Bedarf entsprechend Dienstleistungen in der Wohnung anbieten (ebd. 91f).

Per 31.12.2002 gab es in Österreich 8.400 Plätze in 447 Einrichtungen (ausgenommen der Einrichtungen und Plätze in Kärnten und des teilbetreuten Wohnens in Wien), dies entspricht einer Dichte von 11,3 Plätzen pro 10.000 EinwohnerInnen. In sechs Bundesländern wurde

differenziert zwischen voll – und teilbetreutem Wohnen. In diesen entfallen 71 % auf vollbetreutes und 29 % auf teilbetreutes Wohnen. Dieses hat sich seit Mitte der neunziger Jahre von 10 % in den Bundesländern fast verdreifacht (ebd. 94). Insgesamt (auf 8 Bundesländer bezogen) kann ein Zuwachs von 3.597 Plätzen, das entspricht ca.70 %, in den letzten Jahren als eine Tendenz zu mehr institutioneller Betreuung betrachtet werden (ebd. 94).

In der Mehrzahl der Bundesländer wurde ein Mangel an Wohnplätzen festgestellt. Teilbetreute Wohnformen und mobile Betreuung sind oft nur in Grundzügen vorhanden und schlecht ausgebaut und für die Zielgruppe der Menschen mit großem Pflegebedarf gibt es kaum intensiv betreute Wohnformen. Diese wurden vielfach in Einrichtungen der stationären Altenversorgung betreut (ebd. 93).

Es wurden auch regionale Unterschiede in der Versorgungsdichte festgestellt. Es gab unversorgte und unterversorgte Bezirke, das heißt, dass in diesen zumindest keine wohnortnahen Betreuungsmöglichkeiten angeboten werden (ebd.).

Die Länder versuchen ein möglichst breit gefächertes Angebot zu schaffen, von vollbetreuten Wohnformen bis hin zu teilbetreuten Einzelwohnungen und Trainingswohnungen. Integrative Wohnformen werden nicht angeführt. Integrative Betreuung im Kindergarten und Schule ist in Österreich möglich, jedoch gibt es für das Wohnen wenig integrative Angebote.

Bundesland	Vollbetreutes Wohnen			Teilbetreutes Wohnen			Zusammen		
	Anzahl Einrichtungen	Anzahl Plätze		Anzahl Einrichtungen	Anzahl Plätze		Anzahl Einrichtungen	Anzahl Plätze	
	absolut	absolut	pro 10.000 EW ¹	absolut	absolut	pro 10.000 EW ¹	absolut	absolut	pro 10.000 EW ¹
Burgenland	12	222	8,0	3	12	0,4	15	234	8,4
Kärnten	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Niederösterreich	40	1.814	10,4	40	200	1,3	80	1.814	11,7
Oberösterreich ²	-	-	-	-	-	-	60	1.670	12,1
Salzburg	1	173	3,4	33	285	5,5	34	458	8,9
Steiermark ²⁺³	-	-	-	-	-	-	50	950	8,0
Tirol ⁴	39	536	8,0	62	236	3,5	101	772	11,5
Vorarlberg	-	234	6,7	-	188	5,4	-	422	12,0
Wien	107	1.317	8,5	-	775	5,0	107	2.092	13,5
Österreich	199 ⁵	4.096 ⁵	8,3 ⁵	138 ⁵	1.696 ⁵	3,5 ⁵	447 ⁶	8.412 ⁷	11,3 ⁷

EW = Einwohner gesamt, - = keine Angabe

¹ Basis: Statistik Austria, Volkszählung 2001

² keine Differenzierung zwischen voll- und teilbetreuten Plätzen

³ Daten beziehen sich auf 1.1.2001.

⁴ Daten beziehen sich auf 31.12.2001. 254 Plätze bieten integrierte Wohn- und Tagesbetreuung

⁵ bezogen auf jene Bundesländer, von denen Daten vorliegen

⁶ ohne voll- und teilbetreute Einrichtungen in Kärnten sowie ohne teilbetreute Einrichtungen in Wien

⁷ ohne Plätze in Kärnten

Quelle: Auskünfte der Ämter der Landesregierungen; ÖBIG-eigene Berechnungen

Abbildung 4: Betreute Wohnformen für Menschen mit geistigen und mehrfachen Einschränkungen - Anzahl der Einrichtungen und Plätze in Österreich (ebd. 84)

8.3 Zusammenfassung

Mit welchen Herausforderungen Familien mit Kindern mit geistiger Behinderung konfrontiert werden und mögliche Maßnahmen, um diese Familien zu unterstützen, wurden in diesem Teil angeführt. Die Abbildung zur „Situation der Familie“ von Monika Seifert (1997) zeigt sehr gut die vielseitigen Einflussfaktoren auf die Familien.

Eine Fokussierung der öffentlichen Hand auf die Schaffung von Wohnplätzen allein ist nicht das Ziel, sondern auch eine bedarfsorientierte Unterstützung der Familien. Für die Menschen mit geistiger Behinderung und deren Eltern wäre es wünschenswert, wenn sie eine reale Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Wohnplätzen hätten. Die Betreuung und Pflege eines Kindes mit geistiger Behinderung bringt Herausforderungen für die Familie mit sich. Aspekte wie z.B. soziale Isolation, fehlende gesellschaftliche Anerkennung, Doppelbelastung mit Beruf und Familie sind jedoch nicht Probleme die aufgrund der Behinderung in den Familien auftreten können, sondern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und fehlenden Hilfsnetzwerke für die Familien tragen zu dieser Problematik bei.

9. Fördernde und hemmende Faktoren bei der Ablösung und beim Auszug von Menschen mit geistiger Behinderung aus dem Elternhaus

Im Kapitel 7.3 wurden bereits besondere Bedingungen bei Menschen mit geistiger Behinderung angeführt die bestehen können und die den Auszug und eine Ablösung von den Eltern beeinflussen können. In diesem Teil werden noch weitere Einflussfaktoren beschrieben. Wie schon im Teil 7 angeführt, machen Menschen mit geistiger Behinderung die gleichen körperlichen und psychischen Reifungsprozesse durch wie nicht behinderte junge Erwachsene, aber aufgrund sozialer, struktureller und gesellschaftlicher Bedingungen wird für sie die Ablösung und der Auszug erschwert. Zuerst werden Thesen von Hans Weiß angeführt die eine kritische Sichtweise der (widersprüchlichen) Ansprüche des Fachpersonals an die Eltern aufzeigt und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betont, die einen Ablösungsprozess der jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung erschwert. Es wird davon ausgegangen, dass die Ablösung kein punktuell Ereignis ist, sondern ein Prozess der Autonomieentwicklung, die schon ab der Geburt beginnt.

9.1 Sechs Thesen von Hans Weiß zu den Einflussfaktoren bei der Ablösung vom Elternhaus

Hans Weiß (2002) hat sechs Thesen zu Einflussfaktoren auf die Ablösung von Menschen mit geistiger Behinderung aufgestellt und damit verbundene Veränderungsmöglichkeiten, die eine Ablösung erleichtern könnten.

Die **erste These** beschreibt, dass die „Aufnahme“ im Sinne des Bemühens um eine sorgende Verantwortungsübernahme der Eltern für ihr behindertes Kind und die Ablösung in einem engen Zusammenhang stehen. Weiters können beide nicht zu einem festen Abschluss kommen. Es sind vielmehr zusammenhängende Prozesse, die einmal intensiver und einmal weniger intensiv sind (vgl. Weiß, 2002, 167f). Diese These ist vergleichbar mit dem schon erwähnten Zusammenhang zwischen Bewältigung der Behinderung und Überbehütung. Erfolgt eine positive Bewältigung der Behinderung seitens der Eltern, fällt es ihnen leichter ohne Schuldgefühle im Erwachsenenalter „loszulassen“.

In der **zweiten These** beschreibt er die wechselseitigen Prozesse der psychischen und sozialen Ablösung als von Geburt an beginnend. Das Wechselspiel von Nähe und Distanz ist ein zentrales Thema für Eltern und junge Erwachsene. Erschwert ist dies jedoch bei einer motorischen Einschränkung des Kindes.

Veränderungspotenzial: Gespräche mit den Eltern können diesen erschwerenden Bedingungen in Bezug auf Individuation und Ablösung des Kindes entgegenwirken und den Eltern die Unsicherheit im Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz nehmen (ebd., 170).

Die **dritte These** bezieht sich auf die Erwartungen, die von der Umwelt an die Eltern gerichtet werden. „Den Eltern werden Prozesse der Aufnahme und der Ablösung durch das gesellschaftliche ‚Annahme-Postulat‘, von dem auch Fachleute nicht frei sind, erschwert. Dieses Postulat engt den emotionalen und moralischen Freiraum ein, den Eltern brauchen, um sich auch mit ‚negativen‘ Seiten ihrer ambivalenten Wirklichkeit und Beziehung zu dem behinderten Kind auseinandersetzen zu können“ (ebd.). Eltern stehen oft in einem Spannungsfeld von Gefühlen der Zuneigung, Hoffnung und Zuversicht einerseits und andererseits von Gefühlen der Enttäuschung, Trauer, Wut und Verzweiflung. Als Auswirkung des (subtilen) Drucks der ‚Annahme‘ werden negative Gefühle oftmals unterdrückt. Dies kann wiederum dazu führen, dass es zu einer Mutter-Kind-Zweiheit kommt. Denn die „Verklammerung“ mit ihrem Kind dient der Kompensation der Schuldgefühle (ebd., 170f).

Veränderungspotenzial: Eine fachliche Haltung und die Möglichkeit diese Gefühle ausdrücken und zeigen zu können ohne gesellschaftliche Sanktionen, würde den Aufnahme- und Ablösungsprozess erleichtern. Eltern werden jedoch auch von dem „Ablösungs-Postulat“ unter Druck gesetzt.

Die **vierte These** beschreibt das Spannungsfeld, das bei widersprüchlichen Anforderungen an die Eltern von Annahme und Ablösung entsteht.

Vielfach sind es Fachleute, die dies vermitteln, da sie der Meinung sind, der Auszug aus der Herkunftsfamilie stelle einen wichtigen Entwicklungsschritt im Leben der Menschen mit Behinderung dar (Klicpera; Gasteiger-Klicpera 1998,118). Veränderungspotenzial: Eltern brauchen neben dem Wissen um verschiedene Wohn- und Lebensmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen auch (emotionale) Freiräume für ihre Entscheidungsprozesse, um für sich zum Thema Ablösung Antworten zu finden.

Fachleute sollten Entscheidungen der Eltern nicht sofort als Probleme abwerten, ohne zu bedenken, dass kindbezogene, gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen diesen Prozess erschweren können. Wichtig für die Eltern wäre eine Beratung und Begleitung die

sich an der Lebensgeschichte der Familie orientiert und dass Ängste und Konflikte im „Annahme-“ und „Ablösungs – Postulat“ respektiert werden.

Die **fünfte These** besagt, dass sich jüngere Eltern ein Stück weit selbstverständlicher die Perspektive eines eigenständigen Lebens ihrer Kinder als Erwachsene, getrennt von ihnen, vorstellen können (vgl. Weiß, 2002, 174f).

Die **sechste These** umfasst gesellschaftliche Bedingungen im Sinne von Solidarität und Vertrauen durch die Umwelt (andere Eltern, Fachleute, Gesellschaft ...), welche wesentlich zu den Prozessen der Aufnahme und Ablösung beitragen können. Dies zeigt, dass das Annehmen und Loslassen keineswegs nur eine persönliche Angelegenheit zwischen den Eltern und dem Kind ist. Zum Teil sind Eltern selbstbewusster geworden, zum Teil hat auch die Integrationsbewegung ein Miteinander von behinderten und nichtbehinderten Menschen selbstverständlicher werden lassen.

Diese Thesen von Weiß zeigen, dass die gesellschaftlichen Anforderungen und der Druck mitunter auch durch das Fachpersonal mit dem „Annahme und Ablösungs-Postulat“ zu mehr Schuldgefühlen führen können, wenn keine Möglichkeit besteht, sich über die ambivalenten Gefühle zum Kind auszutauschen. Es werden die kindbezogenen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen angesprochen, die diesen Prozess vielfach erschweren; gleichzeitig aber auch aufzeigen, dass die Ablösungsverzögerungen nicht nur auf das Eltern-Kind Verhältnis zurückzuführen sind, sondern mitunter auch auf fehlende gesellschaftliche Solidarität und Unterstützung. Ernst Berger (1994) sieht ebenfalls das (behindernde) Umfeld der Kinder mit geistiger Behinderung als Hemmschuh für deren Entwicklung und im Speziellen auch als Hemmschuh für die Lösung von Entwicklungsaufgaben wie die Ablösung von der Herkunftsfamilie. Vor allem in der Adoleszenz sind junge Frauen und Männer mit geistiger Behinderung gefährdet, eine Persönlichkeitsentwicklungsstörung zu bekommen. Dies kann passieren, wenn eine aktive Aneignung der Umwelt nicht ermöglicht wird. Die Entwicklung ist ein Produkt der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Ernst Berger (1994, 31f) sieht vor allem die Lebensbedingungen von Familien mit behinderten Kindern als Ursache dafür, dass die Entwicklung dieser Kinder beeinträchtigt wird. Es sei nichts anderes als eine Zuspitzung familiärer Bedingungen allgemein. Als konkrete Beispiele nennt er die ausgeprägte Isolationssituation, denen die Familien ausgesetzt sind, latente Partnerkonflikte, die dazu führen, dass das Kind in diesen Konflikten instrumentalisiert wird und schlussendlich die problematische symbiotische Verstrickung von Mutter und behindertem Kind, deren Ursachen noch im Teil „Rolle der Mütter“ genauer betrachtet werden.

9.2 Fördernde Faktoren bei der Ablösung und beim Auszug aus dem Elternhaus

Fördernde Faktoren, die seitens der Institutionen angeboten werden können

Zu den Thesen von Hans Weiß (2002) hat eine Arbeitsgruppe zum Thema „Älter werden mit behinderten Angehörigen“ einige Vorschläge (Punkt 1-3) zur Verbesserung der Situation der Eltern und deren Angehörigen ausgearbeitet (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2002, 178). Folgende Verbesserungsmöglichkeiten für Eltern und deren Kinder zu dem Thema Ablösung haben sie genannt:

1) Gesprächs- und Beratungsangebote

Es bedarf Gesprächs- und Beratungsangeboten, in denen neben den Eltern auch deren behinderte Töchter und Söhne ermutigt werden, sich ihrer Vorstellungen - so gut es ihnen möglich ist - bewusst zu werden und diese kundzutun (vgl. Weiß 2002).

2) Beratungsangebote und Informationsabende

Für die Eltern sind darüber hinaus themenspezifische Elternabende wichtig, bei denen Möglichkeiten familiärer Entlastung angesprochen werden oder rechtliche Fragen geklärt werden können. Jedoch wurde nicht nur die Informationsweitergabe, sondern auch eine zentrale Anlaufstelle für unterschiedliche Beratungsbedürfnisse genannt (vgl. Eckert 2002, 234-238).

3) Niederschwellige ambulante Betreuungseinrichtungen

Weiters werden niederschwellige ambulante Hilfen erwähnt, die Ablösungsprozesse der Eltern und der „Kinder“ erleichtern. Darunter wird einerseits die Möglichkeit der stundenweisen Trennung im frühen Kindesalter durch familienentlastende Dienste verstanden, andererseits auch Ausflüge, Ferienfreizeiten und Kurzzeitunterbringungen in Wohngemeinschaften mit entsprechender Unterstützung. Dabei können zwischen den Angehörigen und den BetreuerInnen Konkurrenzgefühle entstehen, etwa durch eine unterschiedlich erlebte Beziehung zu dem behinderten Menschen. Diese sind in einem gewissen Grade auch „natürlich“. Sie erfordern für eine positive Bearbeitung einen guten Austausch aber auch Mitgestaltungsmöglichkeiten seitens des jungen Erwachsenen und deren Angehörigen (ebd., 180). Das Ziel dieser stundenweisen Trennung ist eine Ablösung in kleinen Schritten. Die jungen Erwachsenen sollen dann diverse Einrichtungen und Angebote kennenlernen, um Wünsche, Vorstellungen und Ängste besprechen zu können.

4) Kurzzeitunterbringung

Eltern können sich für eine Unterbringung in einem Kurzzeitheim eher entscheiden, wenn sie damit ein konkretes Ziel verfolgen. Vielfach ist es das Ziel der Entlastung mit einer damit

verbundenen Verbesserung der Beziehung zu dem jungen Erwachsenen und auch zu den anderen Familienangehörigen. In der Untersuchung von Klaufuß (1993) über die Auswirkungen der Kurzzeitunterbringung bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung haben die Eltern angegeben, dass diese Unterbringung positive Auswirkungen auf die familiären Beziehungen hatte, sowohl zu dem Kind als auch zu den anderen Familienmitgliedern. Dieselben Eltern, die gesagt hatten, dass ihr Kind durch die Kurzzeitpflege länger zu Hause betreut werden konnte, meinten auch, dass sie sich so an die Vorstellung gewöhnen konnten, sich von ihrem Kind zu lösen. Es gaben 36 % von 53 Interviewten an, dass einer der Hauptgründe für die Unterbringung die Gewöhnung an die Loslösung und die Zukunftsvorbereitung war (ebd. 49). Ein weiteres Ziel, das somit bei der Unterbringung oft verfolgt wird, ist eine erste Trennung und der Beginn des Prozesses der gegenseitigen Ablösung. Die Sorge um die Zukunft des Kindes stellt den größten Teil der subjektiv wahrgenommenen Belastung dar. Daher sollte auf die Ängste und Bedürfnisse der Eltern eingegangen werden, was ihre Zukunftsvorstellung für ihren Sohn bzw. Tochter betrifft. Es kann zum Beispiel auch ein Plan für die Ablösung erstellt werden.

5) Sensibilisierung des Fachpersonals bezüglich des Auszugs aus dem Elternhaus.

Die Eltern haben viel Wissen und Erfahrung über die Bedürfnisse ihrer Söhne und Töchter. Daher sollte dieser Erfahrungsschatz auch seitens der Einrichtung erfragt und genutzt werden. Die Eltern möchten nicht ständig auf die Probleme der Behinderung angesprochen werden, für sie ist eine gute Gesprächsbasis wichtig und ein offenes Ohr seitens des Fachpersonals. Für die Eltern und die Angehörigen mit geistiger Behinderung ist der Erstkontakt in der neuen Wohneinrichtung besonders bedeutsam. Es stellen sich meist viele Fragen für die Eltern, die beim Kennenlernen der Einrichtung und in einem persönlichen Gespräch mit dem Personal abgeklärt werden können: Wie ist die Betreuung in dieser Einrichtung? Können die Eltern und deren Sohn/Tochter Wünsche, Ängste, Erwartungen äußern und werden sie verstanden? Können sie weiterhin einen engeren Kontakt zu ihrem Sohn/ihrer Tochter halten? Bei einer Kurzzeitunterbringung oder bei der Teilnahme an Ausflügen oder Urlauben können diese Fragen im Vorfeld geklärt werden. Da der Auszug aus dem Elternhaus bei manchen Menschen mit Behinderung nicht ein Entlassen in eine Unabhängigkeit ist, sondern vielmehr das Abgeben in eine andere Abhängigkeit (vgl. Klaufuß 1995, 445) fällt es den Eltern schwer, den Auszug zu akzeptieren und sie hinterfragen, ob die Institutionen und die darin Beschäftigten den Bedürfnissen der Tochter bzw. des Sohnes gerecht werden. Die Eltern stellen oft die Kompetenz der Betreuer und Betreuerinnen in Frage, darüber hinaus fürchten sie Rückschritte der bisher erworbenen Fähigkeiten ihres erwachsenen Kindes (vgl. Fischer

2005, 2). Das „Weggeben“ kann auch mit Schuldgefühlen und Selbstvorwürfen verbunden sein. Diese Vorwürfe können vermindert werden, wenn die Eltern einen guten Einblick in die Betreuung bekommen und eine Vertrauensbeziehung zum professionellen Personal besteht (vgl. Theunissen 1997, 7). Untersuchungen von Klicpera und Klicpera-Gasteiger (1998, 112) ergaben, dass für 46 % der Angehörigen in Südtirol und 73 % der Angehörigen in Wien das Wohnheim nie ein richtiges Zuhause für die Menschen mit geistiger Behinderung sein kann. Dabei ist zu hinterfragen, welche Vorstellung von Unterbringung diesen Angaben zugrunde lag. Vielfach sind in dem Selbstverständnis der Institutionen und BetreuerInnen keine Angehörigen vorgesehen, da sie den Anspruch haben, ohne Eltern alle Betreuungsaufgaben zu erfüllen. Jedoch sind gerade die gute Zusammenarbeit der Institutionen mit den Eltern und auch die Erfahrungen der Eltern sehr hilfreich für einen positiven Auszug.

Unterstützende Faktoren seitens der Wohneinrichtung sind nach Ute Fischer bei einem Auszug folgende (2005, 9f):

- Häufige Kontaktmöglichkeiten durch flexible Besuchsregelungen und gegenseitiger Austausch zwischen den Angehörigen und den MitarbeiterInnen
- Bindungsangebote für BewohnerInnen und Eltern anbieten. Eltern brauchen eine Bezugsperson von der sie sich verstanden fühlen und der sie vertrauen.
- Betreuungsqualität und kompetenter Umgang mit den Bedürfnissen
- Kooperation mit den Eltern. MitarbeiterInnen sollen mit den Eltern kooperativ und professionell umgehen. Dabei sind Kompetenzen in Gesprächsführung und Konfliktbewältigung besonders wichtig.
- Transparenz über den Gruppenalltag
- Sie bzw. er sollen sich wohlfühlen, dann können die Eltern ohne Schuldgefühle das Weggeben verarbeiten.

Institutionen spielen insofern auch eine wichtige Rolle, da sie in Bezug auf das Normalisierungsprinzip, die Trennung von Arbeit und Wohnbereich ermöglichen, da z.B. der Eintritt ins Berufsleben bedeutend ist für ein positives Selbstbild für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Dies kann ermöglicht werden durch Werkstattplätze, wenn die jungen Menschen am ersten Arbeitsmarkt keine Stelle finden (vgl. Klauf 1995, 446).

6) Einbeziehung in die Planung neuer Wohngruppen

Menschen mit geistiger Behinderung, Eltern und Bezugspersonen sollen rechtzeitig in die Planung neuer Wohngruppen bzw. bei anderen Wohnprojekten für Menschen mit geistiger Behinderung miteinbezogen werden. Sie sollen auch die Aufnahmekriterien und die Gruppenzusammensetzung mitbestimmen können (vgl. Franke 1989, 178). Vor allem aber

müssen die Menschen mit geistiger Behinderung selbst eingebunden werden, um auf individuelle Bedürfnisse Bezug nehmen zu können. Weiters ist es erstrebenswert, wenn die jungen Erwachsenen nicht aus ihrem sozialen Umfeld herausgerissen werden, sondern in der Nähe ihres bisherigen Wohnplatzes eine Möglichkeit der Betreuung ermöglicht wird. Diese Unterbringung muss außerdem dem Wunsch der Eltern nach lebenslanger Versorgung und sozialer Sicherheit gerecht werden.

Fördernde Faktoren auf gesellschaftspolitischer Ebene

1) Schaffung von Wohnplätzen

Wie auch bei anderen Jugendlichen spielt der Wohnungsmarkt eine wichtige Rolle. Die Menschen mit geistiger Behinderung und deren Eltern möchten daher auch eine Auswahl treffen können in Bezug auf Wohnplatznähe zum Elternhaus, Gruppengröße und auch Betreuungskapazitäten sowie Betreuungskonzepte der Institution. Seifert (2000, 165) sieht als eine der Ursachen (neben Ablösungsproblemen), warum z.B. in Deutschland ca. die Hälfte aller Menschen mit geistiger Behinderung noch in ihren Herkunftsfamilien leben darin, dass es zu wenig betreute Wohnplätze gibt. „Eltern bevorzugen kleine heimatnahe Wohngruppen, die dem Normalisierungsgedanken am ehesten entsprechen“ (Theunissen 1997, 6). Die Ansprüche der Angehörigen und die Angebote an Wohnplätzen gehen zunehmend auseinander. Betroffene junge Erwachsene haben in Kindergarten und Schule Integrationserfahrungen sammeln können und daher wünschen sich manche Angehörige und auch sie selbst, integrative Wohnangebote und ambulant betreute Wohnungen.

2) Finanzielle Absicherung der Familie

Neben einem sehr eingeschränkten Angebot an Wohnplätzen spielt auch die finanzielle Situation der Familien eine Rolle. Bei einem Auszug würde die Familie Pflegegeld, evt. Halbwaisenpension oder Dauerleistung (z.B. in Wien) verlieren (vgl. Seifert 2004, 319; Hennies/Kuhn 2004, 139). Da die Mütter meist auch aufgrund der Behinderung des Kindes die Berufstätigkeit aufgegeben haben, sind sie stark von diesen finanziellen Mitteln abhängig.

3) Einstellungs- und Verhaltensänderung von InteraktionspartnerInnen

Jakobs (vgl. 2002, 32f) benennt neben den strukturellen Unterstützungsmaßnahmen auch eine Notwendigkeit der Einstellungs- und Verhaltensänderung nicht-behinderter InteraktionspartnerInnen. Pädagogisch entgegensteuern kann man insofern, dass eine Erwachsenenheit unterstellt wird, die jede Person als in ihrer Entwicklung offen betrachtet und neben Versorgung auch Förderung zuteilwerden lässt.

Theunissen vertritt die These, dass unzureichende gesellschaftliche Rahmenbedingungen mit die Ursache für mangelnde Ablösung von Menschen mit geistiger Behinderung sein können (Theunissen 1997, 6).

Fördernde Faktoren, die von den Menschen mit geistiger Behinderung und den Eltern selbst ermöglicht werden können

Menschen mit geistiger Behinderung sollten in den verschiedensten Bereichen die Möglichkeit nutzen Wohnplätze zu besichtigen und sich mit ihrer Zukunft auseinandersetzen, sich über ihre Wünsche und Vorstellungen klar werden, wie sie einmal leben möchten und Kontakte zu den entsprechenden Personen bzw. Einrichtungen knüpfen. Dabei können sie ein Austausch mit anderen und der Besuch von Peer Support Gruppen unterstützen.

Zu weiteren Bewältigungsstrategien des Auszugs für die Eltern zählen neben regelmäßigen Kontakten (Besuche, Telefonate) auch Ablenkungsbemühungen, berufliche und persönliche Vorhaben sowie ein soziales Netz innerhalb und außerhalb der Familie (vgl. Fischer 2005, 4). Für eine gelingende Ablösung ist seitens der Eltern vor allem deren Einstellung zur Ablösung und zum Auszug von Bedeutung. Bei jüngeren Familien, die den Normalisierungsgedanken mittragen und einen altersentsprechenden Auszug als selbstverständlich für ihre jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung sehen, erfolgt schon frühzeitig eine Vorbereitung aller Familienmitglieder auf den Auszug.

9.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Es geht darum, die Beziehung der Eltern zu ihren erwachsenen ‚Kindern‘ neu zu definieren, sie in der Rolle der Erwachsenen zu erkennen und so auch zu agieren. Darüber hinaus ist das Sammeln von Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen (Wohngemeinschaft, Werkstätte, Familie, Freizeiteinrichtung u.a.) wesentlich für das Ausleben verschiedener Rollen, die auch für alle Nichtbehinderten möglich sind. Es erleichtert dem/der jungen Erwachsenen, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln.

Es wurden institutionelle, gesellschaftliche und auch individuelle Rahmenbedingungen erwähnt, die eine Ablösung und einen Auszug erschweren oder auch fördern können. Ständige Konfrontation der Eltern mit dem Auszug seitens des Fachpersonals (wann ein Auszug stattfinden muss) baut eher Druck gegenüber den Familien mit behinderten Angehörigen auf, anstatt den Prozess zu unterstützen. Für den Ablösungsprozess und den Auszug ist es wichtig zu erkennen, dass Selbstbestimmung trotz Fremdbestimmung möglich

ist. Es erfordert eine Anerkennung der Abhängigkeit, in der selbstbestimmte Handlungsmöglichkeiten gegeben sind (MacIntyre 2001).

Aus allen bisher angeführten Aspekten würde sich zusätzlich noch folgender Veränderungsbedarf ergeben:

- Ein Netzwerk schaffen mit familienentlastenden Institutionen, um den Eltern und deren Kindern Nähe und auch Distanz zu ermöglichen.
- Empowerment auf allen vier Ebenen sowohl für die Söhne/Töchter als auch für die Eltern (Selbstbestimmung und positive Bestärkung ihrer Entscheidungen, Peer Support für einen regelmäßigen Austausch bzw. Selbsthilfegruppen, Mitgestaltung und Planung bei Wohnraumschaffung, Abbau von Berührungsängsten zwischen den jungen Erwachsenen, deren Eltern und den Betreuungseinrichtungen z.B. bei Festen...)
- Mehr Angebot an Wohnplätzen in kleinen überschaubaren Wohngruppen und integrativen Einrichtungen schaffen, sowie die damit verbundene Möglichkeit des Probewohnens, sodass die Menschen mit Behinderung und deren Eltern eine „Entscheidung“ zwischen mehreren Angeboten möglich wird.
- Entwickeln von Bewertungskriterien für die Einrichtungen zur Erhöhung der Transparenz sowie die Mitgestaltung und Planung durch die jungen Erwachsenen und deren Angehörige.
- Zugang zu verschiedenen Erfahrungswelten für junge Erwachsene mit geistiger Behinderung ermöglichen (Peer Gruppen, Freizeitangebote, ...).
- Mehr Einblick in die Wohneinrichtungen ermöglichen und eine gute Vertrauensbasis zu den BetreuerInnen und neuen MitbewohnerInnen vor dem Umzug aufbauen.
- Sensibilisierung des Fachpersonals auf das Annahme –Ablösungspostulat.
- Aufbau und Unterstützung von Peer Support und Beratungsangeboten zu den Themen Ablösung und Auszug.
- Emanzipatorische Familienarbeit.

Natürlich gibt es große Unterschiede bei den hemmenden und fördernden Faktoren, abhängig von dem Ausmaß der Behinderung des Sohnes oder der Tochter und den persönlichen Rahmenbedingungen. Es sollte jedoch ein Überblick gegeben werden über die unterschiedlichsten Faktoren, die einen Einfluss haben können.

10. Die Rolle der Mütter von Menschen mit geistiger Behinderung

Die Geburt eines behinderten Kindes ist eine besondere Situation für Eltern. Übernehmen die Mütter die Betreuung und Pflege, sind sie bei ihrer Betreuungstätigkeit mehr belastet als andere Frauen, die ein nicht behindertes Kind haben. Sie werden dadurch zum Beispiel noch stärker in die Rolle der traditionellen Hausfrau gedrängt (vgl. Stegie 1988, 126 zit. nach Cloerkes 2001, 243). Mit dieser Rolle sind auch gesellschaftliche Erwartungen verbunden. In der Soziologie wird „Rolle“ folgendermaßen beschrieben: „Soziale Rollen bezeichnen Ansprüche der Gesellschaft an die Träger von Positionen“ (Dahrendorf 1969,33 zit. nach Antor/Bleidick 2006, 243). Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, sind Sanktionen wahrscheinlich (ebd.). Die Mutterrolle im Speziellen impliziert sehr idealisierte Erwartungen, in denen ein Scheitern vorgezeichnet ist (vgl. Walters 1991, 70). Verstärkt zeigt sich das bei den Reaktionen auf Mütter mit behinderten Kindern. Ihnen werden viele Vorschriften von TherapeutInnen und ÄrztInnen und später auch von BetreuerInnen gemacht, was die Förderung und Betreuung ihrer Kinder betrifft. Dies scheint ein weitverbreitetes Phänomen in unserer Gesellschaft zu sein, das sich in der Mutterschelte zeigt. Unbewusst werden Mütter vor allem in Witzen und in unserer Sprache angeklagt. Die Kinder machen vielfach die Mutter für vieles verantwortlich, was in ihrem Leben schief geht und die ExpertInnen handeln meist ebenso, indem sie den Müttern die Schuld geben an emotionalen und seelischen Problemen der Kinder (vgl. Walters 1991,70).

Beim Pubertäts- und Ablösungsprozess sind es meist die Mütter, die von ihrem Umfeld in die Verantwortung gezogen werden (vgl. Theunissen 1997, 4). Dies zeigt sich z.B. bei dem Auszug von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung in eine betreute Einrichtung. BetreuerInnen neigen dabei oft zu Kritik an zu engen Bindungen zwischen den jungen Erwachsenen und der Mutter, oder an einem späten oder zu frühen Auszug ohne die Hintergründe zu kennen.

Für Väter, die ihren Betreuungspflichten nachkommen, ist es ebenso schwer. Sie haben jedoch aufgrund ihrer Rolle des Familienversorgers oft besser die Möglichkeit, sich von der Situation zu distanzieren, indem sie in ihre Arbeit flüchten. Ebenso wie bei den Müttern ist auch bei manchen Vätern zu beobachten, dass sie eine sehr enge Beziehung zu ihrem behinderten Kind entwickeln (vgl. Seifert 1997, 5). Die Präsenz und die Betreuung des

behinderten Kindes durch die Väter hat wiederum auch eine entlastende Funktion für die Mütter. Die Zusammenhänge werden hier jedoch nicht angeführt.

In diesem Teil soll im Speziellen die Situation der Mütter betrachtet werden. Einerseits wird erläutert, welchen erschwerten Bedingungen sie ausgesetzt sind bei der Betreuung eines Kindes mit geistiger Behinderung und andererseits welchen Einfluss und Handlungsspielraum sie in Bezug auf den Auszug aus dem Elternhaus haben. Die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Aufgaben der Mütter und der schwierigen Situation in der sie sich oft befinden, soll ein Verständnis ermöglichen und gleichzeitig den Blick für benötigte Unterstützung schärfen. Folgende AutorInnen haben sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt: Niedecken (2003), Tröster (1999), Schatz (2000), Seifert (1997), Heimlich (1995), Wacker (1995), Jonas (1993, 1990), Klauß/Wertz Schönhausen (1993), Weiß (2002), Kriegl (1993) und von Ferber (1983).

Elisabeth Wacker (1995, 299) beschreibt die Situation von Familien als Ort der Pflege und die damit verbundenen besonderen Anforderungen, die mit der Gefahr der Überforderung der Leistungsfähigkeit eines nichtprofessionellen Systems verbunden sind. „Im Zusammenhang mit Familien mit behinderten Angehörigen wird daher auch immer wieder von ‚behinderten Familien‘ gesprochen“ (ebd.).

Für ein besseres Verständnis der speziellen Situation von pflegenden Angehörigen wird hier ein kurzer Überblick der Problematik in Österreich anhand des Endberichts des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz zur Situation pflegender Angehöriger (2005) angeführt.

Mehr als 80 Prozent der pflegebedürftigen Menschen in Österreich werden zu Hause durch Angehörige gepflegt. Dies wurde bei einer Untersuchung zur „Situation pflegender Angehöriger“ vom österreichischen Bundesinstitut für Gesundheitswesen herausgefunden. Davon waren 79 Prozent weiblich und 21 Prozent männlich. Rund ein Fünftel verfügte nicht über ein eigenes Einkommen und somit auch über keine Pensionsversicherung. Sie leisten somit Arbeit, die keine sozialrechtlichen Ansprüche für sie ermöglicht. Rund zwei Drittel der Hauptpflegepersonen fühlen sich bei ihrer Betreuungsarbeit zwischen „ab und zu“ und „fast immer“ überlastet. Trotzdem werden vielfach keine mobilen Dienste in Anspruch genommen. Drei Aspekte spielen bei der psychischen Belastung eine vordergründige Rolle: Verantwortung, Überforderung und Aussichtslosigkeit. Als Gründe warum keine mobilen Dienste in Anspruch genommen werden, werden von 42 % das „Scheitern an der Finanzierbarkeit“ genannt. Der Rest zeigte eine grundsätzlich ablehnende Haltung bzw.

meinte das Angebot sei nicht genügend, vor allem in den ländlichen Gebieten. Als Verbesserungsvorschläge im Pflegesystem aus Sicht der Angehörigen wurde Folgendes genannt: Mehr Informationen über rechtliche, pflegerische und medizinische Angelegenheiten sowie eine zentrale Anlaufstelle und telefonische Hotline, mehr Kurzzeitpflegeplätze, mobile Dienste, Tagesbetreuungsstätten sowie die Schaffung von Nachtbetreuungsangeboten. Als weitere Empfehlungen werden angeführt: Beratungsdienste, flächendeckender Ausbau von mobilen Diensten und Einrichtungen, aber auch Unterstützung der Selbsthilfegruppen und dazu eine Plattform für pflegende Angehörige. Die Forderung nach sozialversicherungsrechtlicher Absicherung pflegender Angehöriger, wie zum Beispiel bei der Betreuung behinderter Kinder, wurde schon im Bundesministerium für soziale Sicherheit folgendermaßen geregelt: „Personen, deren Arbeitskraft durch die Pflege eines behinderten Kindes zur Gänze beansprucht wird, können sich bis zur Vollendung des 40. Lebensjahres des Kindes kostenlos selbst versichern und so Versicherungszeiten in der Pensionsversicherung erwerben“ (Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz 2005, I, http://www.pensionsversicherung.at/esvapps/page/page.jsp?p_pageid=210&p_menuid=8409&pub_id=11103&p_id=5#pd612059).

An Familien, in denen ein Mitglied mit Behinderung lebt, wird die Erwartung gerichtet, dass sie mit dieser besonderen Lebenssituation kompetent umgehen, d.h. Bedarf kompensieren, der sich aus der Behinderung ergibt. Dabei werden die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit oft nicht gesehen, die aufgrund beschränkter physischer und psychischer Ressourcen natürlich vorgegeben sind (vgl. Wacker 1995, 301). „Eine dieser Grenzen ist sicher das altersgemäße Verlassen des Elternhauses, das auch für Heranwachsende mit Hilfe- und Pflegebedarf selbstverständlich sein sollte“ (ebd., 301).

Dies gibt schon einen ersten Überblick, mit welchen Problemen pflegende Angehörige zu kämpfen haben. Welche Benachteiligungen besonders Mütter von Menschen mit Behinderung betreffen und welche Probleme sich daraus ergeben, sollen im folgenden Abschnitt noch genauer betrachtet werden.

10.1 Entstehung unseres derzeit vorherrschenden Mutterbildes

Jonas (1990) beschreibt in ihrem Buch „Behinderte Kinder – behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit“ die Mutterschaft aus einer psychoanalytisch feministischen Sicht. Ausgehend von der geschichtlichen Entwicklung erklärt sie die Entstehung des heute in der westlichen Welt herrschenden Mutterbildes und die soziale und ökonomische Situation von Frauen. „Mitte des 18. Jahrhunderts wurde die

Mutterliebe als gesellschaftlicher und sozialer Wert verherrlicht und die Produktion der Untertanen als Reichtum des Staates betont. Den Frauen wurde dadurch Gleichheit und soziale Bedeutung suggeriert“ (Jonas 1990, 41f). Die Mutterschaft, das soziale Arrangement und die damit verbundene emotionale Bedeutung, so wie sie heute gelebt wird, ist das Ergebnis eines historischen Prozesses der auf ökonomischen und patriarchalen Gesellschaftsbedingungen beruht. Jonas beschreibt, dass das traditionelle Familiensystem die Frauen ausbeutet, da die kostenlose Gefühls-, Erziehungs-, und Hausarbeit die Erwerbstätigkeit des Mannes sichert und somit die Lohnarbeit ermöglicht. Sie macht die Familie zum ungeschützten Arbeitsplatz der Ehefrau und Mutter (vgl. Jonas 1993,30). „Mütter sind in ihrem Arbeitsbereich völlig ungeschützt und über die Versorgung der Kinder erpressbar“ (Jonas 1990, 152). Institutionen sind die etablierte Form der sozialen Verantwortung und sie dienen letztendlich der sozialen Kontrolle des Kindes und der Mutter (ebd.). Wobei sie natürlich auch vieles an Betreuung und auch Unterstützung anbieten. Mütter, die sich für die Betreuung der Kinder entschieden haben, können in unserer Gesellschaft selbstverständlich gewordene Standards nicht in Anspruch nehmen. Sie haben vielfach keinen Rhythmus von Arbeit und Freizeit, von Arbeitstagen und Wochenenden, keine Urlaubswochen und müssen aufgrund der Pflege auf außerhäusliche Erwerbstätigkeit verzichten (vgl. v. Ferber 1983, 251). Bei der Geburt eines behinderten Kindes verlassen tendenziell Väter häufiger die Familie, als bei der Geburt eines nichtbehinderten Kindes. Das bedeutet, diese Frauen verlieren dann auch noch den wichtigsten Menschen in ihrem Netzwerk. Es gibt in jedem Netzwerk eine/n die/der eine besondere Rolle einnimmt, der „confidant“, der Vertraute, mit dem auch sehr ernste und wichtige Erfahrungen geteilt werden; fehlt diese Person so ist das soziale Netzwerk erschüttert, bzw. unvollständig (vgl. v. Ferber 1983, 254).

10.2 Mütterliche Identität

Die Pädagogik und die Sonderpädagogik haben den Identitätsbegriff ab den 60er Jahren aus der Tradition des Symbolischen Interaktionismus übernommen. Dieser geht von den Grundannahmen aus, dass sich Identität in der Interaktion, d.h. im Umgang zwischen Menschen mittels Symbolen bildet. Die Interaktionistische Identitätstheorie stellt dar, wie sich Menschen im Kontakt mit und in Abgrenzung zu anderen Menschen als etwas Einheitliches wahrnehmen, erfahren und empfinden (Antor/Bleidick 2006, 222). Was bedeutet dies dann für die Identität der Frauen bei Veränderungen in der Familie durch die Geburt eines Kindes mit geistiger Behinderung?

Die Verantwortung für die Kinder wurde in dem Prozess des sozialen Wandels privatisiert und zur Verantwortung der Familien und zunehmend zu der der Frauen (vgl. Jonas 1990, 43). Das bedeutet, wenn die Bedürftigkeit des Kindes zur Verantwortung der Mutter wird, wird auch die Identität der Frauen an das Kind gekoppelt. Das „gelungene Kind“ ist die Leistung der Mutter, das „mislungene“ ihr persönliches Versagen (vgl. ebd. 46). Entwicklungen des Kindes werden zu Erfolgen der Mütter, fehlende Entwicklung wird zum Misserfolg und Schädigung der mütterlichen Identität (ebd., 97).

Es besteht vielfach der Anspruch, dass die Versorgung und Betreuung des Kindes Priorität hat und oft fälschlicherweise als ein Zeichen der Liebe bezeichnet wird. Die Frauen erfüllen somit die erwartete Weiblichkeitsrolle, womit sie sich einen ideologischen Prestigezuwachs erhoffen (vgl. Jonas 1990, 49). Damit verbunden ist jedoch der Verlust an autonomer Identität als Frau. Dieser Verlust wird durch die gesellschaftliche Ideologie der Mutterschaft überdeckt. Jedoch ist auch diese Identität nicht immer möglich. Durch fehlende Entwicklung aufgrund einer Behinderung des Kindes kann auch ein Verlust an Identität als „gute“ Mutter passieren. Mütter beziehen ihr Selbstwertgefühl aus der Sorge um und Verantwortung für das behinderte Kind (vgl. Jonas 1990, 104). Dies wiederum wird wieder durch Fremdbestimmung seitens von Heilpädagogen und Therapeuten geschwächt und dadurch verlieren sie ihre einzige Macht, nämlich die emotionale Macht über das Kind.

Es ist schwierig die Spannung auszuhalten zwischen den verschiedenen Identitäten als Mutter, als Frau, Partnerin, berufstätige Frau u.a. vor allem unter den derzeitigen Bedingungen der privaten Mutterschaft (vgl. Jonas 1990, 127).

10.3 Schuldgefühle

Schuldgefühle können sehr belastend sein und zum Gefühl des Ausgelaugtseins führen. Gekoppelt mit einem überdurchschnittlichen Maß an Fremdbestimmung durch Ärzte und Fachleute führt das zu einem Verlust des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten.

1. Schuldgefühle, die von außen verstärkt werden.

Bei der Geburt eines behinderten Kindes suchen Mütter meist die Schuld bei sich. Sie erleben es als persönliches Versagen. Typische Fragestellungen seitens der Fachleute über mögliches Fehlverhalten während der Schwangerschaft verstärken diese Schuldgefühle (vgl. Jonas 1990, 74). Eine Diagnose kann von Schuldgefühlen befreien oder helfen, sich davon zu distanzieren (vgl. Niedecken, 2003, 46). Diese entlastende Wirkung ist jedoch nur dann gegeben, solange die Umwelt an der Schuld der Mutter festhielt, was eine Abhängigkeit von der Umwelt als

absolutionserteilende Instanz sichtbar macht (ebd., 47). Niedecken beschreibt etwas provokativ den „gesellschaftlichen Mordauftrag“ der bei vielen Müttern starke Schuldgefühle und somit Verdrängungsmechanismen und damit verbundene Ersatzhandlungen auslöst. Subtil, manchmal aber auch sehr direkt, wird der Mutter kommuniziert, dass dieses Kind nicht wert sei, aufgezogen zu werden. Niedecken führt beispielhaft einige wahre Begebenheiten von betroffenen Müttern an. Dies impliziert einen gesellschaftlichen Mordauftrag, mit dem die Mütter alleine gelassen werden. Die Nackenfaltenmessung und die Pränataldiagnostik sind vorgeburtliche Instrumentarien um Behinderung zu erkennen, und vielfach werden Abtreibungen bei einer positiven Diagnose vorgenommen. Bei einer diagnostizierten Behinderung kann eine Abtreibung auch noch nach den ersten drei Monaten der Schwangerschaft durchgeführt werden. Damit wachsen die Schuldgefühle vielleicht noch mehr. Um von der Zuschreibung der Individualschuld wegzukommen, ist die Diagnose nicht der richtige Weg. Vielmehr bräuchte es eine kollektive Anerkennung der Behinderung und Unterstützung der Mütter (ebd., 48 ff).

2. Schuldgefühle aufgrund nicht erfüllter Mutterrolle.

Mütter werden eher für die Behinderung verantwortlich gemacht als Väter und sie werden stärker als sonst auf ihre traditionelle Mutterrolle festgelegt. „Frauen wollen durch die Identifikation mit dieser Rolle Verurteilung und Sympathieverlust vermeiden. Sie haben scheinbar die Anforderungen des Mannes an Mütterlichkeit verinnerlicht und sind somit systemstabilisierend, wobei sich das bei nicht erfüllen können mit starken Schuldgefühlen ausdrückt“ (vgl. Jonas 1990, 55).

3. Schuldgefühle aufgrund von negativen Gefühlen gegenüber dem behinderten Kind.

Abgewehrte Aggressionen sowie geleugnete Wut und nicht eingestandener Hass können eine Überidentifikation mit dem Kind auslösen. Um diese Gefühle nicht zuzulassen, wird die Beziehung ins Gegenteil verkehrt, eine sehr enge Beziehung wird aufgebaut und die Aggressionen richten sich dann auf den Partner oder auf die PädagogInnen u.a. um so eigene Schuldgefühle zu vermindern (vgl. Jonas 1990, 112).

Eine enge Bindung der Mütter an ihre Kinder kann auch durch die alleinige Verantwortung und Pflege entstehen. Mütter spüren aufgrund von Überlastung und sozialzentrierten Verlust auch, dass sie sich aus der Bindung lösen möchten und dadurch entstehen wiederum ambivalente Gefühle (ebd., 147).

10.4 Überbehütung

Vielfach wird Müttern von Kindern mit Behinderung Überbehütung und die daraus resultierenden Folgen wie starke gegenseitige Abhängigkeit oder auch erschwerte Ablösung vorgeworfen.

Hier möchte ich anhand der Texte von Jonas (1990, 1993), Heimlich (1995) und Klauß, Wertz Schönhagen (1993) und Schatz (2000) mögliche Ursachen für eine Überbehütung anführen. Junge Erwachsene ohne Behinderung wehren sich oft gegen Überbehütungstendenzen, dies passiert seitens der Menschen mit geistiger Behinderung, aufgrund erhöhter sozialer und emotionaler Abhängigkeit gegenüber den Eltern, nicht immer (vgl. Walter 1996, 171).

1. Suche der Mütter nach Sinnerfüllung

„Es hat den Anschein, daß Mütter häufig in der überfürsorglichen Betreuung eine für sie sinnerfüllte Lebensaufgabe sehen, durch die geistig behinderte Jugendliche in starkem Maße emotional gebunden und in Abhängigkeit gehalten werden“ (Schatz 2000 131 ff, zit. nach Theunissen 2001, 178). Fehlende Möglichkeiten für Sinnerfüllung und dem Leben von anderen Rollen, begünstigen eine zu enge Beziehung zwischen den Müttern und deren behinderten Kindern. Mütter gehen dann ganz in ihren Kindern auf. Der zentrale Lebensmittelpunkt ist das Kind (vgl. Jonas 1990, 108f). Dies ist jedoch nur möglich, wenn diese Kinder in der schutzbedürftigen Abhängigkeitsposition bleiben (ebd., 70). Das würde bedeuten, dass eine Entwicklung des Kindes gleichzeitig die Rolle der Mutter und ihren möglichen Lebensmittelpunkt verändern würde und somit eher diese Entwicklung seitens der Mutter versucht wird zu verhindern. Gleichzeitig geben Mütter dadurch ihre autonome Lebensplanung auf.

2. Eine unerfüllte Mutterrolle verstärkt eine enge Bindung zum Kind.

Hildegard Heimlich (1995) beschreibt in ihrem Buch „Wenn's zu Hause nicht mehr geht. Eltern lösen sich von ihrem behinderten Kind“, die verschiedenen Rollen der Mütter. Sie erklärt darin die möglichen Ursachen für eine zu enge Beziehung zwischen der Mutter und dem Sohn bzw. der Tochter mit geistiger Behinderung. Eine Mutter hat das Bestreben nach Entwicklung des Kindes zum selbständigen Erwachsenen. Diese Erwartung bleibt jedoch vielfach unerfüllt und wirkt als psychische Belastung (vgl. ebd. 115). Diese unerfüllte Mutter-Rolle führt einerseits wie oben schon erwähnt zum Verlust der Identität als „gute“ Mutter, andererseits führt es dazu, dass die Mutter Ersatz sucht im intensiven, symbiotischen Verhältnis zum behinderten Kind: „Das Aufeinander-angewiesen-Sein, das Nicht-ohne-den

anderen-Auskommen ist die augenscheinliche, unlösliche Verklammerung zweier unvollständiger Rollen, wobei die Abhängigkeit durchaus gegenseitig ist, täuscht sie Ganzheit vor und erscheint damit befriedigender als das Erleben einer einzelnen unvollständigen Rolle“ (ebd.). Entwicklung würde diese Rolle jedoch wieder gefährden und es folgt dadurch ein Festhalten am symbiotischen Verhältnis, die wiederum zu Überversorgung führt. Weiters kann eine symbiotische Beziehung ein empathisches Interesse der Familienmitglieder füreinander verhindern, welches als eine wichtige Grundlage für Sicherheit und Autonomie gelten kann (vgl. Schubert 1987, 95ff). Sehr lose Kontakte oder auch symbiotisch verstrickte Beziehungen sind einem stützenden und wachstumsfördernden Familienklima abträglich (ebd., 98).

3. Fehlende soziale Ressourcen oder Betreuungsangebote für das Kind oder den jungen Erwachsenen fördern die gegenseitige Gebundenheit von Mutter und Kind, die Schuldgefühle und eine daraus resultierende Überbehütung.

Die Person, die sich für die Kinderbetreuung entscheidet (meist ist es die Mutter), ist vielfach am meisten belastet und hat außerhalb der Betreuungsrolle, aufgrund von wenig zeitlichen Spielräumen, kaum andere Rollen, in denen sie sich verwirklichen kann. Mütter stehen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen, immer wieder vor der Entscheidung zwischen dem Wohl des Kindes und dem eigenen abzuwägen. Ohne Unterstützung von anderen Personen wie dem Partner oder mobilen Diensten bleiben die Mütter sozial determiniert an ihr behindertes Kind gebunden (vgl. Jonas 1990, 131). Dies wiederum führt zur Minderung der Sozialkontakte und zur Isolation (vgl. Klauß/Wertz-Schönhagen 1993, 52). Weiters kann es zu einer sehr starken psychischen und physischen Belastung führen und zeigt sich in negativen Fantasien und Träumen gegen das Kind (vgl. Heimlich 1995, 116). Zeichen der Erschöpfung sind auch körperliche Veränderungen wie z.B. Übergewicht oder Untergewicht sowie Gelenk- oder Bandscheibenschäden. Das soziale Arrangement wirkt sich auf die Mutter-Kind-Beziehung so aus, dass die enge Mutter-Kind-Dyade, die relativ kurze Zeit sinnvoll ist, verlängert wird und somit ungelöste Bindungen und Abhängigkeiten erzeugt, da konstante dritte Beteiligte fehlen (vgl. Jonas 1990, 56). Die über die Zeit hinaus erhaltene Mutter-Kind-Dyade verhindert nicht nur eine Weiterentwicklung der Heranwachsenden, sondern auch die der Mütter (vgl. Jonas 1990, 109).

Trennung ist psychisch nicht möglich, da der soziale Druck zu groß ist und soziale Ressourcen zur Autonomieentwicklung fehlen (vgl. Jonas 1990, 125). Autonomieentwicklung heißt in diesem Zusammenhang, sich aktiv und abgrenzend zu der Umwelt zu verhalten.

Nach und nach hat sich in den letzten Jahren in der Einstellung der Mütter mit behinderten Kindern etwas verändert. Nach Weiß (2002, 175) haben im Zuge veränderter Wertorientierungen und im Wissen um Möglichkeiten eigener Biografiegestaltungen vermehrt Frauen und Mütter das Recht und die Vorstellung auf ein „eigenes Leben“ neben der Mutterrolle stärker verinnerlicht. Sie haben ebenso ein Recht darauf, ganzheitlich als Person mit verschiedenen Interessen und Rollen gesehen zu werden, ein Recht darauf eigene Lebensperspektiven zu entwickeln ohne Schuldgefühle (vgl. Jonas 1990). Oft wird aber übersehen, dass diese Mütter noch in vielen weiteren Tätigkeitsfeldern leben neben der Betreuung des behinderten Kindes z.B. in einer Partnerschaft, Geschwisterkinder, die nicht vernachlässigt werden wollen, manchmal einer Berufstätigkeit u.v.m. (vgl. Seifert 1997, 3).

Der Verlust an sozialer Integration und autonomer Entwicklung wendet sich als Folge der privatisierten Mutterschaft gegen die Frauen und manifestiert sich in psycho-physischer Erschöpfung und massiven sozialen Einschränkungen (vgl. Jonas 1990, 82).

Jonas bezeichnet soziale Autonomie als eine von den Frauen selbst bestimmte individuelle Lebenssituation, welche Folgendes beinhalten könnte: Recht auf Aus- und Weiterbildung, eigene soziale Zukunftssicherung und zeitliche und räumliche Freiräume (ebd., 90).

Auf der einen Seite werden die Mütter in die traditionelle Mutterrolle gedrängt und durch fehlende soziale und institutionelle Unterstützung verstärkt sich die Beziehung zum Kind auf der anderen Seite wird ihnen diese enge Verbundenheit zum Vorwurf gemacht.

10.5 Das Annahme Postulat

Annahme an sich ist für die Mütter etwas Positives. Sie birgt für die Mütter die Chance, wieder mehr eigene Kompetenzen zu entwickeln und sich nicht mehr fremd bestimmen zu lassen, wie z.B. von TherapeutInnen. Das wiederum verbessert die Beziehung zum Kind. Darüber hinaus können sie wieder mehr eigene Wünsche und Interessen wahrnehmen (vgl. Jonas 1992, 125ff zit. nach Rosenkranz 1998, 53).

Inwieweit die Annahme des behinderten Kindes den Eltern tatsächlich gelingt, ist unter anderem von der Art und dem Schweregrad der Behinderung abhängig. Eine Annahme ohne Krisen der Abwehr ist für Eltern kaum möglich, je öfter diese Krisen jedoch bewältigt werden, umso besser auch die Anpassungsphase (vgl. Kriegl 1993, 37).

Vielfach wird aber die Forderung an die Mütter zur Annahme ihrer behinderten Kinder zu einem Druckmittel, das kontraproduktiv wirkt. Eine Mutter, die ihr Kind nicht annimmt, ist keine „gute“ Mutter; „Annahme und Mutterliebe scheinen assoziativ synonym zu sein, der Trauerprozess wird ihnen zugestanden, das Ziel die Annahme jedoch festgelegt“ (Jonas 1990,

24). Das Postulat „Annahme“ wird zu einer weiteren Messlatte für die Handlungen der Mütter. Mit diesem Modell wird jedoch in subtiler Weise Druck ausgeübt, vor allem dann, wenn sie alleine die Belastung nicht bewältigen können (vgl. Jonas 1990, 26). Das Arrangement der Mutterschaft, wie es in unserer Gesellschaft praktiziert wird, wird mit einer unhinterfragten Selbstverständlichkeit als „naturegegeben“ hingenommen und in seinen psychosozialen Auswirkungen auf die Mütter nicht reflektiert. „Der ‚Annahme‘-, und ‚Bejahungs‘-Begriff kann als moralisierende Kategorie verstanden werden, die dazu dient, das Verhalten von Müttern zu be- und verurteilen.“ (Jonas 1990, 24) Das Annahme Postulat ist völlig ungeeignet, die Realität des Lebens mit einem behinderten Kind zu begreifen. Die Wahrnehmung der Realität der Behinderung des Kindes löst einen Prozess aus, den Jonas mit Begriffen wie Trauerprozess und Autonomieentwicklung beschreibt – und dieser Prozess hat ausschließlich das „Ziel“, welches die Frauen selbst bestimmen. Es bleibt die Frage, wem die Annahme des Kindes durch die Mütter dient?

Ein Grund für das Annahme Postulat liegt (sicherlich) im ökonomischen Bereich, indem Mütter im häuslichen Bereich Therapie und Förderung mit ihrem Kind durchführen, werden ungeheure Kosten eingespart, wie Schreibmann feststellt (1987). Das Annahme Postulat wird damit zu einem psychologischen Druckmittel auf die Mütter, damit diese weiterhin ihre unbezahlte Förderungsarbeit leisten. Denn annehmende Mütter fördern ihre Kinder!

Vor allem der in unserer Gesellschaft formulierte Zwang zum „perfekten“ und „optimalen“ Kind erkennbar in der Gentechnologie-Diskussion, stellt hohe Erwartungen an die Förderung des Kindes.

Was bedeutet dies in Bezug auf die Ablösung?

Das „Annahme Postulat“ trägt nach Weiß wesentlich dazu bei, dass die innere und äußere Ablösung erschwert wird. „Neben dem "Annahme-Postulat" werden Eltern offenbar auch mit einem "Ablösungs-Postulat" konfrontiert. Es handelt sich um die zwei Seiten desselben Phänomens, eines Drucks von Dritten (Fachleuten, Gesellschaft). Eltern erleben sich dadurch in einem Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen von Annahme und Ablösung. Werden diese Widersprüche von Fachleuten nicht reflektiert und zum Gegenstand von (Beratungs-) Gesprächen gemacht, fühlen sich Eltern in dem Spannungsfeld alleine gelassen (vgl. Weiß 2002, 171f).

10.6 Was könnte die Situation der Mütter von Menschen mit geistiger Behinderung verbessern?

Um die Problemlagen erkennen zu können, schlägt Jonas (1990, 27) einen theoretischen und methodischen Zugang vor, der die Förderung des Kindes und das Erleben und die soziale Situation der Mütter erfahrbar und verstehbar macht. Weiters ist für die Eltern und im speziellen für die Mütter eine fachliche Haltung notwendig, die negative Gefühle, Trauer, Ängste der Eltern respektiert und zulässt, ohne dass gesellschaftliche Sanktionen damit verbunden sind (vgl. Weiß, 2002 168ff, Kriegl 1993, 24). Klaufuß (1988) sieht Familien wie Mobiles, d.h. wird ein Teil unterstützt kommt das Ganze in Bewegung. Eltern und vor allem den Müttern von behinderten Kindern wäre schon sehr geholfen, wenn sie Hilfskräfte für die stunden- bzw. tageweise Unterstützung in Anspruch nehmen könnten (vgl. Kriegl 1993, 82). Dies nimmt viel von dem psychischen Druck der Mütter und ermöglicht auch für das Kind eine schrittweise Ablösung von den Eltern.

Im traditionellen Familienmodell, heute meist Mann, Frau und ein bis zwei Kinder wäre es wichtig, wenn sich die Aufgaben der Betreuung der Kinder auf beide Elternteile möglichst gleich verteilen, sodass beide Elternteile unterschiedliche Rollen leben können und Freiräume trotz erhöhter Belastung haben. Das heißt, dass die Väter genauso viel Betreuungsaufgaben übernehmen wie die Mütter. Darüber hinaus ist ein stabiles Netzwerk von Personen, die die Familie unterstützen hilfreich, wie Betreuungseinrichtungen die für bestimmte Zeiträume (z.B. Kurzzeitunterbringung) die Kinder betreuen.

Jonas stellt diese traditionelle Familienstruktur in Frage, da es von der Personenzahl zu gering und nicht tragfähig genug ist, um dauerhaft autonome Entwicklung zu ermöglichen. Der Bezugskreis der Menschen, die emotionale und praktische Hilfe geben können, muss dementsprechend erweitert werden und damit die sozialen Ressourcen der Mütter (vgl. Jonas 1990, 148). Schuldgefühle sind ständiger Bestandteil der verinnerlichten idealen Mutterqualitäten (vgl. Jonas 1990, 115). Wichtig dabei ist Schuldgefühle nicht zu vermeiden, sondern einen anderen Umgang damit zu finden, und sie dafür zu nutzen, um zu erkennen, was sie dem eigenen Leben schuldig geblieben sind. Es sollte eine Auseinandersetzung mit dem Mutterbild erfolgen, mit der Begrenztheit und dem unerfüllbaren Ideal (ebd., 117). In der Beratung kann herausgearbeitet werden, wo innerliche Grenzen der Mutterrolle sind und wie diese Wahrnehmung, das Gefühl und die Handlungen einschränken und wo sie sich damit selbst schädigen. Weiters ist zu betrachten wie sie mit ihren Ressourcen, ihrer Bedürftigkeit und ihrer Kraft umgehen (vgl. Jonas 1993, 35). Die Aufgabe der Menschen im Umfeld wäre

die Autonomie der Mutter und des Kindes zu stützen und als Bedingung der Entwicklung des Kindes zu sehen (vgl. Berger, 1994, 32).

10.7 Zusammenfassung

Es besteht immer eine Wechselwirkung zwischen Reaktionen der Umwelt und dem Verhalten von Eltern bei der Ablösung (vgl. Theunissen 1997, 5). Daher sind Schuldzuweisungen völlig fehl am Platz. Vielmehr sollten die gesellschaftlichen Prozesse wie Stigmatisierung, Ausgrenzung, mit denen viele Familien zu kämpfen haben, verändert werden, sodass auch eine Veränderung in den Familien passieren kann, hin zu mehr Freiheiten und Selbstbestimmung für die Menschen mit geistiger Behinderung. Je stärker betroffene Familien einen gesellschaftlichen Anpassungsdruck auf sich gerichtet erleben, desto eher findet ein sozialer Rückzug in die Familie statt (vgl. Theunissen 1997, 5).

Eltern sollen die Freiheit haben Gefühle, wie z.B. Trauer, zulassen zu können und Beratungen sollen von Anerkennung, Verständnis und Empathie geprägt sein, statt von Forderungen und Aufträgen. Vor allem vom nahen Umfeld soll Versorgung und Pflege nicht mit Liebe zum Kind verwechselt werden. Die Elternaufgaben müssen von beiden Elternteilen übernommen werden. Damit auch die Eltern wieder Energie gewinnen können, benötigen sie auch genug Zeit und Raum für ihre Paar-Beziehung. Studien von Schubert (vgl. 1987, 103) haben gezeigt, dass in Familien mit behinderten Kindern häufiger Konflikte in der Paar-Beziehung auftreten. Die Familien benötigen dazu strukturelle Unterstützung, sodass auch emotionale Unterstützung gegenseitig möglich bleibt. Die Aufgabenbewältigung trotz spezieller Aufgaben funktioniert nicht schlechter als in Familien mit nichtbehinderten Angehörigen. Jedoch sind emotional besetzte Bereiche, wie der Austausch und der Ausdruck von Gefühlen aus Schutz vor überstarken Emotionen, Enttäuschung und Kummer verschlechtert. Gleichzeitig besteht auch eine große Verletzlichkeit. Jedoch ist auch der emotionale Austausch außerhalb der Familien wichtig, um einer Überbehütung vorzubeugen. Woher sollen jedoch die Beteiligten die Zeit der intensiveren Kinderbetreuung nehmen? Es erfordert daher auch politische Rahmenbedingungen, sodass auch Väter Pflege- und Erziehungsarbeit der Kinder übernehmen (können), darüber hinaus ein größeres Angebot von mobilen Diensten, wodurch flexible Betreuung einfach und gut möglich ist. Eine Vernetzung der Betroffenen kann sowohl in der Alltagsbetreuung, als auch durch ein gegenseitiges Verstandenfühlen zu Entlastung führen. Diese Selbsthilfegruppen sind besonders wichtig bei der gegenseitigen Hilfe zur Selbsthilfe und für den emotionalen Austausch. Stehen mehr

zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung, können die Frauen und Mütter auch andere Rollen leben.

Es gilt, Strukturen zu verändern und Impulse zu geben, um den Frauen andere Lebensperspektiven zu eröffnen, damit die Auswirkungen der Behinderung des Kindes nicht weiter auf Kosten der Mütter privatisiert werden (vgl. Jonas 1990, 151).

11. Empirieteil

Im vorangegangenen Theorieteil wurde, ausgehend von allgemeinen Grundsätzen, die Fragestellung nach „Fördernden und Hemmenden Faktoren“ bei einem Auszug aus dem Elternhaus bearbeitet und der Rahmen für die empirische Untersuchung festgelegt. Da das Thema der Ablösung und die Beweggründe des Auszugs sehr unterschiedlich sind, oft durch die Interaktion mit dem Umfeld beeinflusst werden und viele Kausalzusammenhänge bei den Einflussfaktoren bestehen, erscheint das qualitative Interview für die Bearbeitung dieses Themas besonders geeignet. Zusammenhänge verschiedener Einflussfaktoren werden sichtbar und können im Interview genauer betrachtet werden. Da sich der Interviewleitfaden an der Theorie orientiert, er jedoch als halboffenes Interview aufgebaut ist, kann es als ein deduktives und induktives Verfahren zugleich gesehen werden.

Das Ziel der empirischen Untersuchung ist es, den Theorieteil zu ergänzen und eventuelle neue Erkenntnisse hervorzuheben, die in anderen Studien noch keine Berücksichtigung fanden. Konkret werden Menschen mit geistiger Behinderung und teilweise auch deren Eltern zu ihren Erfahrungen und ihren Vorstellungen zum Auszug aus dem Elternhaus befragt. Im Vordergrund stehen jene Faktoren, die die Entscheidung im negativen oder positiven Sinne beeinflusst haben bzw. die der Auslöser für die Entscheidung waren. Es erfolgt eine Erhebung der derzeitigen Einstellung und der Gefühle zum Thema Auszug, ermöglichte und gelebte Selbstbestimmung der Menschen mit geistiger Behinderung und Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben vor dem Auszug sowie erwünschte Unterstützungsmöglichkeiten. Im Besonderen wird auch die Situation der Mütter betrachtet und ihre Erfahrungen mit dem (geplanten oder erfolgten) Auszug ihrer erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung. Nach der Analyse der einzelnen Interviews werden diese Ergebnisse miteinander verglichen, in der Generalisierung zusammengefasst und mit bisherigen Ergebnissen aus der Fachliteratur verglichen. Daraus sollen mögliche Schlussfolgerungen gezogen werden können für die Unterstützung von Familien beim Auszug ihrer Angehörigen mit geistiger Behinderung.

11.1 Darstellung der qualitativen Methode des problemzentrierten Interviews

Im Vorfeld wurden von mir verschiedene qualitative Erhebungsmethoden und Auswertungsmethoden miteinander verglichen. Schlussendlich erschien mir zur Beantwortung meiner Forschungsfrage die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews als die Beste. Diese Methode ist ein offenes, halbstrukturiertes und qualitatives Verfahren, welches der Datenregenerierung dient und den/die BefragteN als Experten/Expertin betrachtet.

Der Begriff „Problemzentriertes Interview“ wurde durch Witzel (1982) geprägt. Er beschreibt es als ein auf ein Problem zentriertes Interview, das den Leitfaden auf einen theoretischen Hintergrund ausrichtet. Als die drei Grundgedanken dieser Methode sieht Witzel (1982) die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung (vgl. Witzel 1985, 232ff). Die Problemzentrierung (ebd.) ist die Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemen. In dieser Arbeit ist die Problemzentrierung die Tatsache, dass der Auszug aus dem Elternhaus bei Menschen mit geistiger Behinderung im frühen Erwachsenenalter statistisch gesehen viel seltener stattfindet als bei Nichtbehinderten. In einer Studie von Klicpera, Gasteiger-Klicpera und Innerhofer (1995) leben in Südtirol 81 % der 25-30 jährigen und 47 % der 40-45 jährigen geistig behinderten Erwachsenen bei ihren Eltern (ebd. 226). Klauß (1999a, 231) beschreibt, dass noch mehr als 50 % der Erwachsenen mit geistiger Behinderung in Deutschland bei den Eltern leben. Als zweiter Grundgedanke kann die „Gegenstandsorientierung“ genannt werden (vgl. Witzel 1985, 232), das bedeutet, dass eine Flexibilität der Methode gegeben ist gegenüber dem untersuchten Gegenstand. In der Heilpädagogik werden der ganze Mensch und sein soziales Umfeld als Gegenstand gesehen. Ebenso ist es in dieser Arbeit. Es stehen der ganze Mensch, sein soziales Umfeld, vorhandene Ressourcen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die fördernden und hemmenden Faktoren bei einem Auszug aus dem Elternhaus im Mittelpunkt. Drittens nennt Witzel (1985) die „Prozessorientierung“ (ebd. 233), die eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten beschreibt und den gesamten Forschungsprozess einbezieht.

Im Mittelpunkt der Befragung der Menschen mit geistiger Behinderung stehen ihre Einstellung und Wünsche, Ängste und Erfahrungen in Bezug auf das Thema Auszug und Ablösung von ihren Eltern und deren Umgang damit. Es werden jedoch nicht nur die Menschen mit geistiger Behinderung befragt, sondern auch beide Elternteile bzw. der Elternteil, der vorwiegend für die Betreuung der erwachsenen Person verantwortlich ist/war.

In dieser empirischen Untersuchungsmethode erfolgt mittels einer Befragung, eine Rekonstruktion gesellschaftlicher und für die Interviewten relevanten Problembereiche (vgl. Witzel 1982). Diese halbstrukturierte Befragung ermöglicht einerseits eine Strukturierung der Interviews durch einen Interviewleitfaden, andererseits bleibt auch viel Raum für die InterviewpartnerInnen, frei erzählen zu können. Die Aufgabe der ForscherIn ist es, diesem Prozess zu folgen und durch die Fragen immer wieder auf die Problemstellung hinzuführen. Dadurch besteht die Möglichkeit der Vergleichbarkeit in der Auswertung einerseits, aber auch der Theoriegenerierung durch die Offenheit der Fragen für individuelle Erzählungen andererseits.

Im Theorieteil wurde die Fragestellung bearbeitet und der Interviewleitfaden danach aufgebaut. „Diese theoretischen Vorstellungen werden durch das Interview mit der sozialen Realität konfrontiert, plausibilisiert oder modifiziert“ (Lamnek 2005, 382).

Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass das theoretische Konzept der Forscherin nicht offen gelegt wird. Als Interviewerin lässt es sich nicht ausschließen, dass das Forschungsfeld mit beeinflusst wird. Bei der Auswertung der Befragung wird dies mitberücksichtigt und die Position der Forscherin dazu dargelegt.

Begründung der Methodenwahl und praktische Umsetzung der Interviews

Weit verbreitet scheint noch die Meinung, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine geringe Verstehenskompetenz haben und somit bei Untersuchungen über ihr Lebensumfeld oder bei Qualitätssicherheitshebungen selbst nicht zu Wort kommen. Jutta Hagen stellt dem entgegen, dass sich die Methode des problemzentrierten Interviews und Erhebungen von Selbstaussagen in Gruppendiskussionen sehr bewährt haben (vgl. Hagen 2007, 22; Hagen 2001, 113ff). Dabei müssen gewachsene Strukturen und Aspekte der Lebensbedingungen der Menschen mit geistiger Behinderung mitberücksichtigt werden. Dazu zählt die Tatsache, dass sie oft wenig Erfahrung darin haben Fragen zu ihrem Lebensumfeld zu beantworten und es als mangelnde Übung gesehen werden kann, für ihre Vorlieben einzutreten. Darüber hinaus spielen auch Erfahrungen und Wahlmöglichkeiten eine entscheidende Rolle. Haben Menschen aufgrund ihrer isolierten Lebensbedingungen wenige Erfahrungen sammeln können, was die Wahl ihrer Lebensbedingungen betrifft, sind sie auch mit schlechten Lebensbedingungen zufrieden. Werden die Fragen schon unsicher gestellt oder bestehen Ängste seitens der Interviewerin des Interviewers, dass die Befragten als unwissend gesehen werden, kann das auch einen Einfluss auf die Antwort haben. Ein Bejahen einer Frage wirkt auch keine weiteren Erklärungsfragen auf und vielen ist auch bewusst, dass sie durch

Zustimmung eher soziale Anerkennung bekommen. Eine Lösung dafür wäre, Fragen mehrmals in unterschiedlichen Formen einzubauen. Das heißt zuerst eine Ja- oder Nein-Frage und dann eine Frage mit verschiedenen Auswahlmöglichkeiten. Damit kann festgestellt werden, ob die Antworten übereinstimmen.

Wie also könnte eine ideale Interviewsituation aussehen? Die Befragten sollen nicht das Gefühl bekommen, dass es sich um einen Test handelt. Viele haben durch medizinische Tests bei Diagnostizierung ihrer Behinderung negative Erfahrungen gesammelt. Daher soll die Befragung in einer vertrauten und angenehmen Umgebung stattfinden. Im besten Fall lernen sich die Interviewerin, der Interviewer und die/der Befragte vorher kennen und die/der InterviewerIn macht sich im Vorfeld ein Bild von den lebensweltlichen Bedingungen. Zusätzliche Ausdrucksmittel wie Fotos und Bilder sind sehr geeignet, um die Kommunikation zu unterstützen. Eine wichtige Voraussetzung seitens der InterviewerIn ist deren Einstellung. Menschen mit geistiger Behinderung haben eine hohe Verstehenskompetenz. Es sollen daher offene und durchaus komplexe Fragen gestellt werden. Um Ängste und Unsicherheiten zu vermeiden, können auch Gleichgestellte als Unterstützung während des Interviews dabei sein (vgl. Hagen 2007, 22ff).

11.2 Planung und Umsetzung der Forschung

11.2.1 Methodisches Vorgehen

Es wurden im Vorfeld Theorien zu Entwicklungsaufgaben, Auszug und Ablösung bei jungen Erwachsenen recherchiert und aus verschiedenen Studien über den Auszug bei Menschen mit geistiger Behinderung familiäre Voraussetzungen, gesellschaftliche Bedingungen und andere Einflussfaktoren zur Entscheidungsfindung herausgearbeitet. Daraus hat sich folgende Fragestellung ergeben:

„Welche Einflussfaktoren bestehen bei Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf die Entscheidung für oder gegen den Auszug aus dem Elternhaus aus der Sicht der geistig behinderten Erwachsenen und deren Eltern?“

Die theoretische Auseinandersetzung diente als Grundlage für die Erstellung des Interviewleitfadens. Als nächster Schritt erfolgte die Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen und die Datenerhebung durch das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) mit Interviewleitfaden. Der Interviewleitfaden wurde nach dem ersten Probeinterview noch einmal überarbeitet. Diese Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und transkribiert. Es wurden Postskripte erstellt, in denen

relevante Gespräche, eigene Eindrücke vor und nach den Interviews, Kontaktaufnahme und Verlauf des Interviews in Gedächtnisprotokollen festgehalten wurden.

Während der Interviews zeigte sich, dass Menschen mit geistiger Behinderung, die es gewohnt waren über Themen wie Selbstbestimmung und andere Themen zu sprechen (in ihrer Rolle als SelbstvertreterInnen), sehr gut mit der Interviewsituation umgehen konnten und bei der Beantwortung der Fragen sehr sicher wirkten. Als Interviewerin war es trotzdem bei allen Interviews erforderlich, sich in die Denkmuster der Befragten hineinzudenken.

11.2.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen habe ich darauf geachtet, dass meine theoretischen Vororientierungen keinen Einfluss nehmen. Es gibt nicht die Eltern von Menschen mit geistiger Behinderung und nicht die Konflikte oder Ablösungsprobleme oder positiven Erfahrungen im Zusammenwirken von Eltern und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Vielmehr interagieren hier Individuen mit ihren spezifischen Vorerfahrungen, Stärken und Schwächen, Handlungsstrategien etc. und versuchen die Situation des Auszugs zu meistern.

In der qualitativen Sozialforschung stehen die Zusammenhänge im Vordergrund und weniger die zahlenmäßige Verteilung bestimmter Merkmale (vgl. Lamnek 2005). Ich habe mich für zehn InterviewpartnerInnen entschieden. Dabei handelte es sich um acht mir unbekannte und zwei mir bekannte Personen, die ich, über Kontakte innerhalb des Vereins in dem ich als Betreuerin arbeite, vermittelt bekommen oder kennengelernt habe. Diese Stichprobengröße ist keinesfalls repräsentativ, die berichteten Erfahrungen können jedoch als Ergänzung zur Theorie gesehen werden. In der Auswertung berücksichtigt werden die unterschiedlichen zeitlichen Komponenten, da die Befragten unabhängig von ihrer Kohortenzugehörigkeit befragt werden und sich dadurch für die Einzelpersonen teilweise sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen ergeben, welche einen Auszug eventuell auch mit beeinflusst haben.

Susann Kluge und Udo Kelle nennen vier Modelle bzw. Theorien, die Einfluss nehmen auf den individuellen Lebenslauf (Kluge/Kelle 2001, 15ff):

- Das Kohortenmodell, in dem Mitglieder einer Geburtskohorte durch ähnliche Sozialisationserfahrungen in Handlungsmuster eingeübt werden und oft während ihres gesamten Lebenslaufs beibehalten.
- Die Segmentationstheorie, die eine Strukturierung des Lebenslaufs durch wohlfahrtsstaatliche Regime betont.

- Die Institutionalisierungstheorie, die das industriegesellschaftliche Erwerbssystem als erklärenden Faktor für Lebenslaufstrukturen benennt.
- Individualisierungs- bzw. die Pluralisierungsthese, die eine wachsende Kontingenz versucht zu erklären, indem sie auf die prinzipielle Möglichkeit der Individuen verweist, sich zwischen verschiedenen Handlungsoptionen zu entscheiden. Die Frage ist dabei jedoch, inwieweit diese Alternativen erkannt werden und welche Zugangsmöglichkeiten Menschen zu diesen Informationen haben (Kluge/Kelle 2001, 15 ff).

11.2.3 Der Interviewleitfaden

Mit den im Theorieteil angeführten Themenschwerpunkten konnten die Fragen des Interviewleitfadens festgelegt werden.

Die Fragen des Leitfadens wurden mit Interviews aus ähnlichen Studien verglichen, in denen Befragungen von Menschen mit geistiger Behinderung bzw. mit deren Eltern erfolgten, z.B. von Klaus Brändle (1987), Andreas Eckert (2002) und Sonja Weghaupt (1996).

Ich ging davon aus, dass oft interpersonale Verschränkungen individueller Lebensläufe, zusammen mit gesellschaftlichen Regelungen, die Ursache waren für persönliche Entscheidungen und Handlungen und somit schwer erklärbar. Daher war das halboffene Interview mit der Möglichkeit des Nachfragens eine gute Möglichkeit, die Ursachen für bestimmte Entscheidungen herauszufinden. Die Frage nach den Institutionen soll Zusammenhänge aufzeigen und über deren Einfluss auf Lebenslaufmuster bei Menschen mit geistiger Behinderung informieren. Individuelle Lebenslagen werden vielfach indirekt durch soziale Mechanismen reguliert, die die Bedingungen für individuelles Handeln an Übergängen strukturieren. Für ein besseres Einordnen der Gefühle der Menschen mit geistiger Behinderung wurden fünf verschiedene Stimmungslagen, die auf Smileys abgebildet waren, für die Frage wie es den InterviewpartnerInnen beim Auszug ging (sehr gut, gut, traurig, mulmig, schlecht) für die Interviews verwendet. Dies diente als Unterstützung, wenn keine Angaben zum Auszug gemacht werden konnten (sh. Anhang). Bilder sind nach Hagen (2007, 22ff) beim Interview hilfreich. Der Interviewleitfaden wurde entsprechend der InterviewpartnerInnen angepasst (ob der Auszug schon erfolgt ist oder nicht). Es wurden im Vorfeld viele verschiedene Fragen zu den unten angeführten Themenbereichen gesammelt, damit situationsspezifisch entschieden werden konnte, welche Fragen im Interview gestellt werden.

Themenschwerpunkte für das Interview der Eltern

Allgemeine Fragen zur eigenen Person, Wohnsituation, Tagesablauf des Menschen mit geistiger Behinderung, Geburt und Bewältigung der Behinderung, Auszug und Ablösung, Erwachsen werden, Selbstbestimmung und außerfamiliäre Einflussfaktoren, Ratschläge für andere Eltern in Bezug auf den Auszug.

Themenschwerpunkte für das Interview der Menschen mit geistiger Behinderung

Angaben zur Person, Tagesablauf, Selbstbestimmung, Erwachsen sein, Eltern und Freunde bzw. Freundinnen, Auszug und Ablösung sowie Zukunftsperspektiven und Wünsche.

Die letzte Frage wurde als Ausblick formuliert. Die Menschen mit geistiger Behinderung wurden nach ihren Wünschen für die Zukunft befragt und die Eltern zusätzlich zu den Wünschen noch nach Ratschlägen, die sie anderen Eltern in Bezug auf den Auszug ihrer Kinder geben würden.

Bei dem Thema Selbstbestimmung erschien mir besonders interessant, wie Selbstbestimmung der Menschen mit geistiger Behinderung und Entscheidungsprozesse stattfinden und in Bezug auf den Auszug stattgefunden haben.

Alle InterviewpartnerInnen wurden im Vorfeld gefragt, ob sie einer Aufzeichnung zustimmen. Es wurde versucht eine Atmosphäre zu schaffen, die von Toleranz geprägt ist, weiters wurde eine absolute Vertraulichkeit und Anonymität zugesichert (vgl. Lamnek 2005, 401).

11.2.4 Transkription

Nach den Interviews wurden die digitalen Aufzeichnungen transkribiert. Da es sich bei den Interviews um Alltagsgespräche handelt, wurden die unterschiedlichen Dialekte und Aussprachen beim Transkribieren berücksichtigt, ebenso die nonverbalen Aspekte des Gesprächs wie z.B. Pausen. Die folgenden Transkriptionskürzel wurden beim Transkribieren für Unterbrechungen und Ähnliches verwendet:

(unverständlich)	unverständlich
(..)	kurze Pause
(...)	mittlere Pause
(Pause)	lange Pause
(.)	senken der Stimme

(lachen) Charakterisierung nichtsprachlicher Vorgänge

*** Anonymisierung

I: Aussagen und Fragen, die von der Interviewerin formuliert werden.

Bei der Transkription wurde darauf geachtet, dass alle genannten Personen anonymisiert wurden (vgl. Lamnek 2005, 403). Die damit entstandenen Texte konnten dann ausgewertet werden.

11.2.5 Durchführung der Interviews

Der erste Kontakt zu den InterviewpartnerInnen entstand durch WerkstättenbetreuerInnen und auch WohnhausbetreuerInnen, die die Menschen mit geistiger Behinderung und die Eltern kannten. Sie fragten an, ob die Personen bereit wären, zu diesem Thema ein Interview zu geben. Danach erfolgte die Weiterleitung des Kontaktes an mich, sodass ich bei deren Zustimmung persönlich einen Interviewtermin vereinbaren konnte. Vor dem Interview wurde nochmals kurz das Thema dieser Arbeit erklärt, die Anonymität zugesichert und ich habe mich erkundigt, ob es noch offene Fragen seitens der InterviewpartnerInnen gibt und diese auch beantwortet.

Im Mittelpunkt der Befragungen stand der Auszug aus dem Elternhaus der Menschen mit geistiger Behinderung. Die Schwerpunkte der Befragung waren bei allen Interviewten gleich, aufgrund der Hintergründe der Personen wurden in der Situation Fragen variiert. Es wurden sowohl Menschen mit geistiger Behinderung befragt, die schon ausgezogen sind sowie deren Eltern, als auch eine Frau, die noch nicht ausgezogen ist, deren Mutter jedoch kein Interview zu diesem Thema geben wollte. Weiters ein Elternpaar, das den Auszug ihres Sohnes mit geistiger Behinderung plant; der Sohn wurde nicht interviewt.

11.2.6 Orte der Interviews

Die Datenerhebung sollte in einer Umgebung stattfinden, die dem Befragten vertraut, weil alltäglich ist (vgl. Lamnek 2005, 388ff).

Einige Menschen mit geistiger Behinderung bevorzugten ihre Werkstätte als geeigneten Interviewort, oder auch das Wohnhaus, in dem sie leben. Die Eltern haben in ihrem eigenen Zuhause die Interviews gegeben, mit Ausnahme von einer Mutter; sie hat das Wohnhaus als Interviewort bevorzugt, in dem ihr Sohn wohnt.

11.2.7 Übersicht über die InterviewpartnerInnen

Interview- partnerIn	Auszugs- alter	Wohnhaft	Eltern	Elternteil befragt?	Interview- termin
Herr A (46 Jahre)	40	Trainingswohnung der Lebenshilfe	Mutter (66) Vater verstorben	Ja	25.2.2009
Frau B (53)	noch nicht ausgezogen	in der Wohnung der Mutter	Mutter (78) Vater verstorben	Nein	25.2.2009
Herr C (44)	38	Trainingswohnung gemeinsam mit seiner Verlobten	Vater (78) Mutter verstorben	Nein	25.2.2009
Herr D (39)	38	Alleine in der Wohnung der Eltern	Mutter, Vater (Alter unbekannt)	Nein	25.2.2009
Herr E (47)	46	Wohnt in einem Wohnhaus der Lebenshilfe Wien	Mutter (83) Vater verstorben	Ja	7.4.2009
Herr F (32)	31	Wohnt in einem Wohnhaus der Lebenshilfe Wien	Mutter (56), Vater (57)	Ja beide	4.4.2009
Eltern- befragung	Alter beim Auszug des Sohnes	Wohnhaft	Weitere Kinder	Sohn/ Tochter befragt?	
Frau MA (Mutter von A, 66)	60	Alleine in einer Wohnung in Wien	Eine Tochter, einen Sohn (insg.3 Kinder)	Ja	30.3.2009
Frau ME (Mutter von E, 83)	82	Alleine in einer Wohnung in Wien	Keine weiteren Kinder	Ja	7.4.2009
Frau MF (56) und Herr VF (57) (Mutter und Vater von F)	MF 55, VF 56	Wohnen gemeinsam in einer Wohnung in Wien	Eine Tochter (insg.2 Kinder)	Ja	14.4.2009
Frau M1 (49) und Herr V1 (51)	Sohn noch nicht ausgezogen	Wohnen gemeinsam in einer Wohnung in Wien	Einen Sohn (insg. 2 Kinder)	Nein	1.6.2009

Abbildung 5: Übersicht über die InterviewpartnerInnen

11.2.8 Reflexion meiner Rolle als Interviewerin und Forscherin

Als Interviewerin versuchte ich möglichst unvoreingenommen, an die Interviewsituation heranzugehen. Eine Beeinflussung ist in jedem Fall in irgendeiner Weise gegeben.

„Wissenschaft ist das methodisch gewonnene, systematisierte, durch die Sprache vermittelte Wissen über die Wirklichkeit. Dabei werden die Interdependenzen dessen, der Wissenschaft betreibt, des Wissenschaftlers, mit einbezogen“ (Tschamler 1996, 23).

Das erkennende Subjekt geht in den Forschungsprozess immer mit ein. Die intersubjektive Nachprüfbarkeit wird dadurch zu einem Wissenschaftskriterium (ebd.).

11.3 Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 2005). Es werden drei grundlegende qualitative inhaltsanalytische Analyseverfahren unterschieden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Durch diese Methoden werden wichtige Inhalte herausgearbeitet und in Kategorien eingeteilt. Die individuellen Einzeldarstellungen können dann damit in der Interpretation fallübergreifend generalisiert werden (vgl. Lamnek 2005, 531). Ich habe mich für das Analyseverfahren der Strukturierung entschieden.

Mayring (2008) definiert die strukturierende Analyse als ein Mittel, um bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (ebd., 58). Vier verschiedene Formen der strukturierenden Analyse werden unterschieden: erstens die formale Strukturierung, zweitens die skalierende Strukturierung, drittens die typisierende Strukturierung und viertens die inhaltliche Strukturierung (ebd., 59). Für meine Forschungsfrage habe ich die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse als die geeignete Analyseverfahren ausgewählt.

Zunächst muss genau definiert werden, welches Material für die Analyse verwendet werden soll. In diesem Fall werden alle Interviews mit den Menschen mit geistiger Behinderung und den Eltern verwendet, wobei auch die Gedächtnisprotokolle zur Entstehungssituation der Interviews mitberücksichtigt werden. Die Analyse wird in einzelne Schritte zerlegt, dadurch sollen sie für andere überprüfbar werden (vgl. Mayring 2008, 53).

Es wird das Material nach Sinneinheiten kodiert, die sich teilweise aus dem Leitfaden ergeben und teilweise aus den Antworten der Befragten selbst. Daraus werden Kategorien festgelegt,

die dann wiederum in Haupt- und deren Unterkategorien eingeteilt wurden (ebd., 82f). Das Kategoriensystem baut auf den theoretischen Vorüberlegungen und die sie verbindenden Kausalmechanismen auf. Dadurch wird sichergestellt, dass die Strukturierung in erster Linie durch die theoretischen Vorüberlegungen angeleitet wird. Es kann während der Zuordnung verändert werden, wenn im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen (vgl. Gläser/Laudel 2009, 201). Dafür wird ein Raster mit fünf Spalten erstellt: Code, Kategorie, Definition, Ankerbeispiel und Kodierregeln. In der Definition wird detailliert festgelegt, welche Sinneinheit zugeordnet werden kann; beim Ankerbeispiel werden konkrete Textstellen angeführt, die als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen. Die Kodierregeln sind Regeln, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen sollen. Sie werden dort definiert, wo Abgrenzungsprobleme zu anderen Kategorien auftreten (ebd., 83). Um sich einen ersten Überblick über die Kategorien zu verschaffen, wird das ganze Material durchgesehen und mögliche Inhalte gekennzeichnet, die eine Kategorie bilden könnten. Zuerst werden die objektiven Daten wie Alter, Zeitpunkt des Auszugs aus den Transkripten entnommen und einzelne Themenschwerpunkte mit Verweisen auf die Zeilennummerierung gekennzeichnet, sodass die Originalstelle jederzeit schnell auffindbar bleibt.

Es erfolgt ein Probedurchgang, in dem Kategorien im Text mit Kategoriennummern gekennzeichnet werden. Durch die induktive Kategoriendefinition können auch direkt aus dem Material Kategorien abgeleitet werden. Die Passagen, die für die Kategorien relevant sind, werden teilweise noch paraphrasiert und dann in den Einzelfalldarstellungen angeführt. Nach der Durcharbeitung des Materials und der Kategorieneinteilung wird überprüft, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse entsprechen und die gestellte Forschungsfrage damit beantwortet werden kann (ebd.).

Für die Analyse ist es wichtig, mehrere Ebenen der Kommunikation zu berücksichtigen. Eine zeitliche Ebene, um zu erkennen, auf welchen Zeitraum sich die Aussagen beziehen und welche Bedeutung diese zeitliche Komponente für die Auswertung hat. So ist z.B. in Bezug auf den Auszug interessant, welche Gefühle bei den Interagierenden während dieser Zeit der Veränderung vorherrschend waren. Die anderen Kategorien beziehen sich auf Zeitabschnitte vor oder nach dem Auszug und werden bei der generalisierenden Analyse in zeitliche Abschnitte eingeteilt (z.B. Unterstützungsmöglichkeiten). Eine weitere Ebene ist der Kommunikationshintergrund der InterviewpartnerInnen. Jede Kommunikation nach drei verschiedenen Hintergründen kann analysiert werden, die diesen Aussagen zugrunde liegen (vgl. Mayring 2008, 51). Einer der Hintergründe ist der emotionale Hintergrund. Dieser

beinhaltet Aussagen über den emotionalen Zustand der Personen, emotionale Beziehungen zu den Interagierenden und den emotionalen Bezug zum Gegenstand (hier: der Auszug aus dem Elternhaus). Der kognitive Hintergrund beinhaltet den Bedeutungshorizont, den Wissenshintergrund und die Erwartungen, Interessen und Einstellungen der Interviewten. Der dritte Bereich, der Handlungshintergrund, beinhaltet Aussagen über Intentionen, Pläne, Machtressourcen und bisherige Handlungen, jeweils auf Gegenstand und Interagierende bezogen. Den Kategorien sind diese Hintergründe zuordenbar.

Die Ergebnisse aus den Einzelfalldarstellungen werden in einem nächsten Schritt fallübergreifend generalisiert und in Bezug auf die Hauptfragestellung „Welche Einflussfaktoren bestehen bei Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf die Entscheidung für oder gegen den Auszug aus dem Elternhaus aus der Sicht der geistig behinderten Erwachsenen und deren Eltern?“ interpretiert (vgl. Mayring, 2008, 53). Weiters werden Auffälligkeiten im Material, die nicht kodiert wurden, angeführt.

In der Auswertung werden den Kategorien Textpassagen zugeordnet, die im Prozess der Extraktion aus dem Text gewonnen wurden. Die Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien beruht auf Interpretationen und dem jeweiligen Verstehensprozess des jeweiligen Wissenschaftlers, der jeweiligen Wissenschaftlerin (vgl. Gläser/Laudel 2009, 201). „Der Prozess der Interpretation ist durch die persönliche Deutungskompetenz des Forschers und durch seine Eindrücke von den jeweiligen Interviews beeinflusst“ (Lamnek 2005, 406).

11.4 Beschreibung des Kategoriensystems

Durch die Themengebiete aus dem Theorieteil und dem daran orientierten Fragebogen ließen sich folgende Kategorien festlegen, denen jeweils Kommunikations Hintergründe nach Mayring (2008, 51) zugeordnet werden können:

1) Eckdaten und biografische Daten der Eltern und der erwachsenen Kinder.

Relevante Daten der Eltern und der erwachsenen Kinder werden angeführt, Alter, Zeitpunkt des (geplanten) Auszugs, Partnerschaft, Sachwalterschaft u.a. Dies soll die Möglichkeit bieten, eine Vorstellung von den einzelnen Personen zu erhalten.

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in den Familien während des Aufwachsens und beim Auszug gegeben waren.

Im Theorieteil „Entwicklungsaufgaben“ werden notwendige Ressourcen (Fend 2003) seitens der Entwicklungspsychologie angeführt, die für die Bewältigung und das Lösen von Entwicklungsaufgaben (z.B. Ablösung vom Elternhaus) notwendig sind. In den Interviews wurden Aussagen zu folgenden Ressourcen ausgewertet:

a) materielle und soziale Stellung der Familie

b) familiäre Bildungsressourcen

c) die mit Kindern investierte Zeit (Handlungshintergrund)

d) die elterliche Erziehungshaltung (kognitiver Hintergrund)

e) personale Ressourcen (**soziokognitive Kompetenzen** des erwachsenen Sohnes/der erwachsenen Tochter im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeit, **positives Verhältnis der Person zu sich selbst** und somit das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten; wird die Erwachsenenrolle sich selbst und von den Eltern zugestanden, **Erfolge** im Leistungsbereich, **soziale Stützsysteme**)

f) Aussagen über die Beziehung zwischen Mutter/Vater und Sohn/Tochter (emotionaler Hintergrund), da bestehende Beziehungen und die Art dieser Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die Autonomieentwicklung haben können (vgl. Fischer 2005, 6f).

3) Selbstbestimmung

Wurden Aussagen gemacht, die darauf schließen lassen, dass die Eltern Selbstbestimmung ihren Söhnen/ihrer Tochter ermöglicht haben und wie? Gibt es

Aussagen der Menschen mit geistiger Behinderung, die darauf schließen lassen, dass sie Selbstbestimmung leben konnten bei ihren Eltern und derzeit leben können bzw. eingefordert haben oder einfordern? Darunter einzuordnen sind Aussagen, die auf die Teilhabe am öffentlichen Leben schließen, ob Wahlmöglichkeiten bei Entscheidungsprozessen gegeben waren/sind, wer diese Entscheidungen getroffen hat und ob die Möglichkeit bestand/besteht, unterschiedliche soziale Rollen einnehmen zu können (kognitiver Hintergrund – Wissenshintergrund, Handlungshintergrund – bisherige Handlungen).

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs

Werte und Einstellung der Eltern und der Menschen mit geistiger Behinderung (kognitiver Hintergrund) zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs und allgemein zum Thema Auszug von Menschen mit geistiger Behinderung und damit verbundene Erwartungen. Vorerst wird die Einstellung der Mütter/Eltern und der Söhne/der Tochter zum Auszug betrachtet. Wie stehen sie dazu, ist dies für sie ein „normaler“ Entwicklungsschritt für Menschen mit geistiger Behinderung, der vollzogen werden muss oder nicht?

5) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter zur eigenen Situation mit einem Kind mit geistiger Behinderung

Aussagen der Mütter über ihre Gefühle und ihr Erleben der eigenen Situation als Mutter eines erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung (emotionaler Hintergrund). Die Gefühle, die diese Frauen haben, können manchmal auch die unterschiedlichen Erwartungen widerspiegeln, die andere (Fachpersonal, Freunde, die eigene Familie u.a.) an sie richten. Schuldgefühle, mit denen sie hadern oder auch Bereiche, auf die sie besonders stolz sind, geben Aufschluss über die Rolle der Mutter, die sie eingenommen haben und in der sie leben. Handlungen die sie setzen im Umgang mit dem Thema Auszug bzw. im Umgang mit ihrem Sohn/ihrer Tochter vermitteln ihren Handlungshintergrund.

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung.

Gefühle vor, während und nach dem Auszug und das Erleben des Auszugs des Sohnes/der Tochter durch die Mutter zeigen, ob es problematisch für die Mutter war

oder nicht (emotionaler Hintergrund). Ihr Verhalten zu dieser Zeit gibt einen Eindruck über den Handlungshintergrund.

7) Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes, der Tochter mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.

Erleben und Gefühle vor, während und nach dem Auszug (emotionaler Hintergrund).

Aussagen über das Verhalten zu dieser Zeit geben Aufschluss über den Handlungshintergrund.

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug seitens der Eltern und der befragten Menschen mit geistiger Behinderung. Dazu zählen alle Aspekte, die bei der Entscheidung eine Rolle gespielt haben, seitens der Eltern und des Sohnes. Welche Faktoren (Rahmenbedingungen, Handlungen, Beziehungen, Erfahrungen, Einstellungen) haben die Entscheidung zum Auszug positiv beeinflusst und welche waren hinderlich (dies können Aussagen mit emotionalen, kognitivem oder auch Handlungshintergrund sein).

9) Unterstützungsmöglichkeiten

Hier werden Unterstützungsmöglichkeiten angeführt, die die befragten Familien in Anspruch genommen haben bzw. die sie sich während des Auszugs des Sohnes gewünscht hätten. Die Wünsche der Eltern in Bezug auf den Auszug und die Frage was sie anderen Eltern raten würden, können auch Aufschlüsse darüber geben, welche Unterstützungsangebote sie als sinnvoll erleben. Es werden alle Antworten angeführt, die die Bewältigung des Auszuges erleichtert haben. Diese Kategorie gibt Aufschluss über Ressourcen, die benötigt wurden/werden und Unterstützung, die gut funktioniert hat und somit empfehlenswert ist (dies können Aussagen mit emotionalen, kognitivem oder auch Handlungshintergrund sein).

11.5 Analyse der einzelnen Interviews

11.5.1 Analyse des Interviews mit A und Mutter von A (MA)

1) Eckdaten und biografische Daten der Mutter und der erwachsenen Kinder

Die Mutter erzählt, dass sie drei erwachsene Kinder hat, eine Tochter und zwei Söhne. Der erste Sohn (mit geistiger Behinderung) ist unehelich geboren und hat einen anderen Vater als die beiden anderen. Sie war Kindermädchen, bevor sie nach der Geburt des zweiten Kindes zu Hause bleibt. Einige Jahre später, als der erste Sohn schon in eine Werkstatt geht, arbeitet sie als Putzfrau: „Bin ich privat putzen gegangen und am Nachmittag und am Abend bin ich ins Büro gegangen arbeiten“ (MA 364). Dies gibt einen ersten Eindruck über ihre Versorgungspflichten und ihre vorwiegende Verantwortung für das Familieneinkommen, da ihr Ehemann wenig dazu beigetragen hat. Sie ist nun schon in Pension und 67 Jahre alt. Derzeit wohnt sie alleine in einer ca. 80qm großen Wohnung. Ihre Tochter wohnt nebenan in einer Wohnung. Ihr Sohn A ist im Alter von 40 Jahren von zu Hause ausgezogen, in eine betreute Trainingswohnung. Der Sohn ist derzeit 46 Jahre alt. Er hat regelmäßig Kontakt zu seiner Mutter und übernachtet jedes zweite Wochenende bei ihr.

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Familie während des Aufwachsens und beim Auszug gegeben waren.

Aufgrund der Alkoholsucht des vor Kurzem verstorbenen Ehemannes musste die Familie immer mit sehr wenig Geld auskommen. „Für mich ist eigentlich nie was übrig geblieben“ (MA 480). Daher kann davon ausgegangen werden, dass die materielle Stellung nicht sehr gut war. Die Mutter erwähnt auch, dass sie teilweise drei Jobs hatte (und somit drei Lohnsteuerkarten), um sich den Lebensunterhalt zu verdienen (MA 365). Sie erwähnt mehrmals, dass sie ihren Sohn mit Behinderung nie alleine gelassen hat; „es hat nichts gegeben, wo ich ihn alleine gelassen hätte“ (MA 371), wobei sie gleichzeitig sagt, dass sie dadurch wenig Zeit hatte, für ihre beiden anderen Kinder „weil ich einfach angehängt war“ (MA 71). Auf die Frage, ob sie jemanden hatte, der sie damals unterstützt hätte bei der Betreuung ihrer Kinder, antwortet sie mit „überhaupt nicht“ (MA 191). Auch innerhalb der Familie hatte die Mutter keine Unterstützung „ich habe ja auch keine Unterstützung gehabt von meinem Mann oder so“ (MA 399) und da sie selbst ein Waisenkind war, hatte sie keine eigenen Eltern, die sie unterstützt hätten. Von institutioneller Seite gab es für sie auch lange

Zeit keine Unterstützung „das hats alles nicht gegeben zu dem Zeitpunkt, da hats keine Behindertenbetreuung gegeben, da hats keine Betreuung für Geschwister Behinderter gegeben und keine Elternbetreuung“ (MA 416). Sie erwähnt auch, dass aufgrund der Behinderung des Kindes Freundschaften abgebrochen sind „ab einem bestimmten Zeitpunkt hast du dann keine Freunde mehr“ (MA 403). Sie musste großteils ohne soziale Stützsysteme auskommen.

Die Mutter sieht ihren Sohn als Erwachsenen, da sie ihn als diesen benennt, erwähnt aber auch in einem anderen Satz, dass er sich zu Hause nicht wie ein Erwachsener verhält: „Bei uns zu Hause hat er gar nichts machen müssen“ (MA 580). Er fühlt sich von seiner Mutter auch als Erwachsener wahrgenommen und benennt dies folgendermaßen: „Meine Mutter hat mich so gesehen, wie ich normal bin, dass ich groß und erwachsen bin“ (A 128). Dies kann bedeuten, dass er meint, dass ihn seine Mutter so gesehen hat, wie er sich selbst sieht, es impliziert aber auch, dass sie ihn „normal“ und unabhängig von seiner Behinderung gesehen hat. Als Erwachsener gesehen zu werden trotz geistiger Behinderung ist nicht immer eine Selbstverständlichkeit. Er meinte vermutlich, dass ihn seine Mutter, im Gegensatz zu seinem Stiefvater, als „normalen Erwachsenen“ gesehen hat.

Beide benennen auch, dass sie ab und zu Meinungsverschiedenheiten haben (MA 667), was darauf schließen lässt, dass keine übermäßige Abhängigkeitsbeziehung zueinander besteht. Vor allem sein aggressives Verhalten in der Pubertät kann als Distanzierungsverhalten gesehen werden, sowie, dass er mit seiner Mutter nicht über Sexualität gesprochen hat und spricht. Das Distanzierungsverhalten ist für eine Verselbständigung der jungen Erwachsenen notwendig, in diesem Fall waren vermutlich noch andere Aspekte Auslöser für sein aggressives Verhalten. Er differenziert, mit wem er über welche Probleme spricht. Hat er einen Konflikt im Wohnhaus mit einem Betreuer oder einer Betreuerin, bespricht er dies mit der Mutter. Gibt es hingegen in der Werkstätte Themen, die ihn beschäftigen, kann er sich mit der Bezugsbetreuerin und mit Freunden gut austauschen. Auf die Frage, wenn er ein Problem hat, mit wem er darüber spricht, antwortet er „Kommt darauf an, was des ist, eher der Mama“ (A 246). Bei der Frage nach Konflikten in der Arbeit antwortet er mit: „Eher mit meiner Bezugsbetreuerin, ja oder mit einer Arbeitskollegin“ (A 255). Seine Mutter, die Bezugsbetreuerin und eine Freundin in der Werkstätte, sind für ihn Ansprechpersonen, zu denen er eine Vertrauensbeziehung aufbauen konnte. Diese Personen sind für ihn soziale Stützsysteme.

Der Sohn wird von der Mutter als Verbündeter gegen den Stiefvater beschrieben. Die Mutter und A haben eine enge Beziehung, die auf gegenseitigem Verständnis beruht. Dies erwähnen beide, als sie sagen, dass sie gegenseitig wissen, was der andere gedacht hat. Auch als die

Mutter darüber spricht was ihr Sohn gut kann, spricht sie mit Wertschätzung über seine Fähigkeiten. Die Mutter erwähnt, dass er „technisch sehr begabt ist“ (MA 16) – er hat diesbezüglich auch immer wieder Erfolge. Die konfliktbehaftete Beziehung zwischen A und seinem Stiefvater war für seine Verselbständigung sicherlich nicht förderlich. Die Mutter hatte jedoch immer eine gute Kommunikationsbasis mit dem Sohn und ist auf ihn und seine Probleme eingegangen. Dadurch, dass die Mutter keine familiäre und institutionelle Unterstützung bei der Betreuung ihres Sohnes gehabt hatte, hat sich die Bindung zum Sohn vermutlich verstärkt, was sich in folgender Aussage widerspiegelt: „Er hats ausgesprochen und ich habs gedacht oder umgekehrt, das ist auch jetzt noch so, er denkt es sich und ich spreche es aus, also wir haben wirklich so eine enge Bindung“ (MA 55-57). Auch ihr Sohn erwähnt diese enge Bindung: „Wenn i was gesagt hab, hat des die Mama auch gesagt oder umgekehrt“ (A 209) oder auch in der Aussage „die Mama und ich haben uns nur anschauen brauchen, dann ist der Papa schon eifersüchtig gewesen“ (A 282). Dadurch, dass die Mutter ihren Sohn A nicht alleine gelassen hat, aufgrund seiner epileptischen Anfälle, war die Beziehung zwischen ihrem Sohn und ihr scheinbar stärker geworden, als die Partnerschaft mit ihrem Ehemann, der sehr viel unterwegs war. Ihre Aussage, dass sie sich aufgrund eines Streites zwischen Stiefvater und Sohn (MA 219) von ihrem Mann getrennt hat, bestätigen ihre starke Verbundenheit mit A. Wobei die Mutter auf die Frage, ob sie FreundInnen hat, sagt „mein Mann war eigentlich mein ganzes Leben und jetzt der A, nein“ (MA 487). Sie hat ihren Sohn mit geistiger Behinderung immer wieder vor dem Stiefvater beschützt, auch dann, wenn sie deswegen mit ihrem Mann gestritten hat „ich habe dann mit ihm gestritten, weil ich den A beschützt hab“ (MA 311). Dieses Beschützen kann aber unabhängig von der geistigen Behinderung des Sohnes gesehen werden.

3) Selbstbestimmung

Der Sohn betont im Gespräch, dass er vieles selbst macht. Auf die Frage ob und wann er selbstbestimmt handelt, sagt er „bei mir zum Beispiel, wenn ich alles selber mach, einkaufen zum Beispiel, was ich machen möchte, ich geh auch selber fort“ (A 30). Er betont, dass er selbst einkaufen geht und somit auch selbst entscheidet, wann er das macht und was er dabei kauft. Das alleine Einkaufen gehen hat ihm seine Mutter nicht zugetraut, als er noch zu Hause gewohnt hat. „Und auch dass er alleine einkaufen gehen kann, das hätte ich mir auch nie getraut, das waren so verschiedene Ängste, wenn er länger nicht daher kommt, gehst schon schauen, nu, ist eh eine Riesenverantwortung, das hat er alles im Wohnhaus dann gemacht“ (MA 653). A wurde daher nach dem Auszug selbständiger und konnte seine

Selbstbestimmung in Bezug auf seinen Konsum besser leben.

Er wird von der Mutter in Entscheidungen eingebunden: „So über ihn entscheiden, so über seinen Kopf, das hat er weniger gern, er möchte schon informiert sein, das mach ich sowieso nicht, und wenn dann besprechen wir das von vornherein, dass er das aufnehmen kann, zumindest versteht“ (MA 676). Seine Selbstbestimmung wird auch in der Aussage sichtbar: „Ich tu schon ab und zu auch meine Sachen machen, ich lass mir nichts vorschreiben“ (A 34). Diese Selbstbestimmung beweist er auch bei der Entscheidung zum Auszug (sh. 7) aus dem Elternhaus. Er erzählt im Interview, dass er bei den Selbstvertretern ist (eine Gruppe der Lebenshilfe Wien, die für sich selbst sprechen, miteinander diskutieren u.a.) und alle drei Wochen zu den Treffen geht. Er weiß, was Selbstbestimmung heißt und konnte auch Beispiele nennen wie und wann er selbstbestimmt handelt. Ein Beispiel dafür ist folgende Aussage „beim Frühstück machen da bestimme ich selber, was ich mir zum Essen kauf“ (A 36). Seine Unabhängigkeit ist ihm sehr wichtig, denn sein Wunsch ist es, in Zukunft eine eigene Wohnung zu haben (A 315).

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs

Die Mutter gibt selbst an, dass sie sich, wie ihr Sohn noch jünger war, keine Gedanken über den Auszug gemacht hat (MA 336). Aufgrund ihrer Erfahrungen mit ihrem Sohn weiß sie nun, dass noch sehr viel Entwicklung möglich ist, was erst durch einen Auszug sichtbar wird. „Es steckt noch so vieles in den Menschen drinnen, was die Eltern unterdrücken oder gar nicht erst aufwecken können, weil’s nicht notwendig ist und weil man sie auf Kindlevel hält“ (MA 744). Damit spricht sie die Fähigkeiten an, die ihr Sohn im Wohnhaus erlernt hat und die sie ihm nicht zugetraut hatte, wie zum Beispiel das alleine einkaufen gehen. Ihre Aussage „es ist selten, dass sich jemand so entscheidet, wie der A“ (MA 2-3), zeigt, dass Menschen mit geistiger Behinderung ihrer Erfahrung nach seltener die Initiative für den Auszug aus dem Elternhaus ergreifen, als vielleicht Menschen ohne Behinderung. Die Mutter vertritt die Einstellung, dass es besser ist, dass der Auszug stattfindet, noch bevor die Eltern sterben. „Daran denken, dass das gescheiter ist früher, als wenn er dann zwangsmäßig umziehen muss, wenn dann jemand wegstirbt und er wird dann reingestoßen, das tut dann viel mehr weh, in Verbindung mit dem Verlust eines Elternteils“ (MA 696). Ihre Aussage, dass es „wehtut“ impliziert, dass es ihrer Meinung nach ein schmerzhafter Prozess ist für den Menschen mit geistiger Behinderung oder/und für die Eltern.

Der Sohn sagt, er habe früher eher weniger ans Ausziehen gedacht, erst mit vierzig (A 152).

5) Erleben, Gefühle, Verhalten der Mutter

Ihren Sohn A zu beschützen gegenüber ihrem Umfeld sah sie als ihre Aufgabe als Mutter eines behinderten Sohnes: „Also wenn du einen Behinderten hast, bist du trotzdem immer noch sein Schutz, man stellt sich schützend vor demjenigen“ (MA 195). Was immer wieder von ihr erwähnt wurde, waren ihre Schuldgefühle gegenüber ihren Kindern. Diese Schuldgefühle drücken sich in immer wiederkehrenden Träumen aus, wo sie sich zwischen dem „Behinderten“, wie sie ihn nennt, oder für ihre beiden „gesunden Kinder“ entscheiden muss. Aus ihrer Sicht gab es keine Möglichkeit, alle drei Kinder gut zu versorgen: „Es hat mir geträumt davon, wenn ich mit alle drei mit dem Auto ins Wasser stürze und wir gehen unter, was würde ich machen, ich könnte nur einen mitnehmen. Ich kann nicht gut schwimmen, aber was mache ich, nehme ich den Behinderten mit heißt's, du hast die anderen zugrunde gehen lassen, nimm ich die anderen zwei mit, dann heißt's, du hast das absichtlich gemacht und hast den zugrunde gehen lassen. Also ich bin im Traum oft in die Situation gekommen, wo es geheißen hat, was passiert da jetzt, wer ist wichtiger, es ist aber nie die Frage gewesen, was geschieht mit mir? Also jeder sagt jetzt, mach was für dich, aber was soll ich jetzt machen? Ich hab ja kein ... (sie spricht nicht mehr weiter)“ (MA 462). Dies zeigt die Problematik, der Mütter von behinderten Kindern ausgesetzt sein können. Ein Leben lang versucht sie sich für ihre Kinder einzusetzen und betreut den Sohn mit geistiger Behinderung auch als er schon erwachsen ist, trotzdem kann sie nicht allen Bedürfnissen und Anforderungen gerecht werden, weil dies für eine Person einfach auch nicht machbar ist. Sie hatte bisher keine Zeit sich die Frage zu stellen, was sie selbst eigentlich möchte. Nun wo ihr Mann und ihre Kinder nicht mehr da sind, werden ihr Ratschläge erteilt, sie solle doch etwas für sich selbst machen. Damit scheint sie jedoch überfordert zu sein. Gleichzeitig würde sie dies jedoch anderen Eltern raten (sh.9). Sie selbst sagt, dass sie immer für die Familie und für ihren Mann gelebt hat und sagt dann auf die Frage, was sie anderen Eltern raten würde, dass diese an sich selber denken sollen. Das scheint sie für sich erkannt zu haben, dass dies ein besserer Weg gewesen wäre.

Sie erwähnt auch, dass ihr zweiter Sohn ihr Vorwürfe macht. „Das macht mir mein Sohn heute noch zum Vorwurf, mein Jüngerer, die Kinder sagen jetzt, sie sind alle zu kurz gekommen“ (MA 76). „Ich hab jetzt den Vorwurf von meinen Jüngsten, wennst den A nicht gehabt hättest, hätte mein Leben auch anders ausgesehen“ (MA 447). Gesehen wird hierbei jedoch nicht, dass der Vater seinen Betreuungspflichten und auch Versorgungspflichten nicht nachgekommen ist und dass die Mutter damals keinerlei Unterstützung bekam. Nicht einmal sie selbst erwähnt, dass ihr Mann sie unterstützen hätte müssen. Im Gegenteil, die

Alkoholsucht und die Konflikte mit dem ersten Sohn haben sie damals noch zusätzlich belastet. Sie allein nimmt diese Schuldzuweisungen auf sich. Anstatt die Mutter zu unterstützen, werden ihr Ratschläge erteilt, die sie mit ihrem inneren Anspruch, eine gute Mutter sein zu wollen sehr unter Druck setzen: „Wie gesagt, es ist mir oft gesagt worden, gib’ den A weg, dann wird aus den anderen (Kindern) was“ (MA 459). Der Traum spiegelt auch ihre persönlichen Grenzen und Ressourcen wieder. Sie hatte die Erwartung an sich, immer für ihren behinderten Sohn da zu sein, die beiden anderen Kinder bestmöglich zu versorgen und gleichzeitig auch noch für die Lebenserhaltungskosten aufzukommen, ohne damals eine institutionelle oder familiäre Hilfe in Anspruch nehmen zu können. Dieses Hin und Her gerissen sein zwischen all den Erwartungen, die die Gesellschaft und sie selbst an sich gerichtet haben, spiegelt sich in ihren Träumen und Gedanken wieder. Der Auszug wird von ihr vielfach auch als „Weggeben“ bezeichnet (bei den Ratschlägen anderer betont sie auch das Weggeben) und wird von der Mutter negativ empfunden. Dies kann einen Einfluss gehabt haben, dass sie selbst den Auszug nicht initiiert hat. Folgende Aussage über ihr und das Verhalten ihres Sohnes zu Hause zeigt, dass sie sich noch sehr stark in ihrer Betreuungsrolle befindet und sich keine symmetrische Beziehung nach dem Auszug entwickelt hat. „Zuhause, da macht ihm jeder alles, da ist er wirklich wie ein Baby, bleibt im Bett liegen und lässt sich sogar den Teller holen“ (MA 580). „Aber es war die Notwendigkeit bis jetzt nicht. Ein eingefahrenes Team, er ist halt gerne ein Mamakind zuhause“ (MA 690). Das scheint auch die Mutter in ihrer Identität zu stärken und auch darin, dass sie gebraucht wird.

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung

„Für mich war’s dann irgendwo fast eine Erleichterung(...), weil ich ständig Angst haben musste, wie reagiert der Nächste jetzt wieder, es war eigentlich wie auf einem Pulverfass, der Stiefvater und der A“ (MA 336). „Es war jetzt kein Streit mehr da zwischen ihm und meinem Mann, und eine Erleichterung für mich“ (MA 516). Zuerst etwas zaghaft, mit den Worten „irgendwo fast“, beschreibt sie ihre Erleichterung und mit der Begründung, dass sie ständig Angst hatte vor den Streitereien zwischen ihrem Mann und dem Sohn. Dann benennt sie auch noch die Verantwortung, die sie nun abgeben konnte: „Gott sei Dank jetzt übernimmt jemand anderes die Verantwortung, also für mich war’s eine Erleichterung“ (MA 517). Ihre Erleichterung wird von ihr mehrmals erwähnt.

Sie war sehr froh, dass A diese Entscheidung selbst und alleine getroffen hat und dass sie nach der langen Zeit einmal die Verantwortung abgeben konnte. Sie beschreibt auch die Zeit

als sie vor Kurzem krank wurde, dass sie sehr dankbar war, dass sie einmal krank sein konnte und keinen Betreuungspflichten gegenüber ihrem Sohn nachkommen musste (MA 538). Dies zeigt, wie sehr sie bezüglich der Betreuung ihres Sohnes präsent sein musste und sich selbst nicht einmal erlauben konnte krank zu werden.

Aus Sicht des Sohnes war es nach seinem Auszug für seine Mutter eine ungewohnte Situation, er sagte „Ich glaub’ ein bisschen ungewohnt, aber sie ist schon ein bisschen traurig gewesen“ (A 237).

7) Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.

A hat sich selbst für den Auszug entschieden: „Ich hob zur Mama gesagt, Mama ich zieh jetzt aus. Ja, ja des ist von mir ausgegangen“ (A 136, 138). Diese Aussage und sein Verhalten zeugen von Autonomie gegenüber seiner Mutter. „Ich hab das ganz alleine geschafft, ich hab jetzt gesagt Mama i zieh jetzt aus“ (A 181). Die Mutter erzählt dies ähnlich, ihr Sohn habe gesagt „Gell Mama, jetzt hast dich aber schon gewundert, jetzt bist aber schon platt“ „(...) dass ich das durchzieh’, dass ich mich für das entschlossen habe“ (MA 317). Seine eigene Überzeugung zu diesem Schritt und dass er es selbst initiiert hat, haben bestimmt auch seine Gefühle dazu beeinflusst. Der Sohn hat den Auszug als sehr positiv erlebt „Und nachher hab’ ich mich befreit gefühlt, also ich hab mich leichter gefühlt, als ich auszogen bin“ (A 149). Als er die verschiedenen Smiley Karten sieht und gefragt wird, wie er sich beim Auszug gefühlt hat, sagt er „Wie ich ausgezogen war (...) für mich war’s eine Befreiung“ (A 147). Besonders gefreut hat er sich auf ein eigenes Zimmer und dass er seine Ruhe hat (A 176). Dies bezieht sich auf die damaligen Streitigkeiten mit seinem Stiefvater. Auf die Frage, ob er Ängste hatte, meint er nein, er hat schon gewusst, was er nachher machen möchte und was er haben möchte (A 155). Diese Perspektive, zu wissen, was er machen möchte und haben möchte, was auch als Selbstbestimmung gesehen werden kann, hat ihm scheinbar Sicherheit im Prozess des Auszugs gegeben.

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug seitens der Eltern und der befragten Menschen mit geistiger Behinderung

Von der Mutter wird die konflikthafte Beziehung zwischen ihrem Mann und ihrem Sohn A als Grund für den Auszug gesehen. „Mein Mann hat ja den A sehr sekkiert, also er hat ihn ja nie als Erwachsenen akzeptiert, des war ja auch der Grund dafür, warum der A gegangen ist“ (MA 127). Hier wird ein Zusammenhang sichtbar zwischen dem Umgang des Stiefvaters mit

dem A und dem Auszug. Es hat zu Konflikten geführt, dass er den A nicht als Erwachsenen gesehen hat und dies wird als Ursache für den Auszug genannt. Dies sagt auch der Sohn im Interview. „Der hat mich immer gesehen, dass ich wie ein kleiner Bub bin“ (A 112). Der Sohn erwähnt im gleichen Satz, dass er dann aber ausgezogen ist. Das Verhalten des Stiefvaters im betrunkenen Zustand war für den Sohn auch ein Grund, warum er ausgezogen ist. „Dann nachher ist die Ursache gewesen, entweder mein Papa lasst mich in Ruhe oder ich zieh aus, eins von beiden (...), mein Papa hat immer sehr viel getrunken gehabt und des war die Ursache, weil der Papa immer sehr viel getrunken hat. Des war ungut, immer“ (A 142-145).

Ein weiterer Grund, warum der Sohn sich für den Auszug entschieden hat, war die Beziehung zu einer Frau. Er hatte sie früher schon in einer Werkstätte kennengelernt, in der sie auch gemeinsam gearbeitet haben. Es entwickelte sich eine Beziehung aus dieser Freundschaft, wobei die Beziehung aber nicht gehalten hat. Die Freundschaft blieb jedoch aufrecht und A besuchte sie regelmäßig im Wohnhaus, in dem sie damals lebte. „Der A hat dann das Wohnhaus **** kennengelernt durch eine Freundin (Fr. L), da hat er sie besuchen dürfen, die hat er in der Werkstätte kennengelernt, das war dann seine Freundin“ (MA 131). Die Mutter vermutet, dass er gemeinsam mit ihr dort leben wollte und deshalb auch auszog. „Na, ich glaube fast, dass das die Vorstellung auf die Fr. L war, dass er da eine gemeinsame Wohnung mit ihr hat“ (MA 703). Auf die Frage, was beim Auszug für den Sohn hilfreich war und was für ihn positiv war, meint sie, dass diese Beziehung zu Fr. L für ihn wichtig war und dass er das Wohnhaus schon gekannt hat und dass er sich dort wohl gefühlt hat. „Ja eine Beziehung, ja und die Situation dort, dass er sich wohl gefühlt hat“ (MA 706). Der Sohn erzählt dies ebenso: „Die Fr. L, die was da ist (in dieser Werkstatt), die hat auch dort gewohnt, wo ich jetzt wohn’, dort auch eine Wohnung gehabt, da wollt ich dann auch in den gleichen Wohnbereich (...), ich hab des Wohnhaus schon gekannt, von Besuchen her“ (A 157 - 159).

„Dort wollte ich schon immer hin, das ist, weil ich alle schon kennt hab’, von Besuchen her, des ist leichter gewesen, weil ich alle Betreuer schon kennt hab’, des ist leicht gewesen als wenn ich zu Leute kommen wäre, wo ich keinen kenne“ (A 165). Dies kann als ein positiver Einflussfaktor gesehen werden, dass er eine Beziehung zu einer Frau eingegangen war und auch, dass er dadurch das Wohnhaus kennenlernen konnte und sich dort wohlfühlt hat.

Die Mutter erwähnt, dass sie durch die institutionelle Unterbringung des Sohnes finanzielle Einbußen hatte. „Ja, die Sozialunterstützung verliert man, das waren doch 7.000 Schilling“ (MA 550). In ihrer Situation hatte sie sich diesbezüglich keine Gedanken gemacht. Sie erzählt aber von einer befreundeten Frau (sie ist 72 Jahre alt) mit einem Sohn mit Behinderung, den sie noch selbst betreut. Die Mutter vermutet, dass es an der finanziellen Unterstützung liegt,

dass sie ihn nicht in einer Institution unterbringt. „Ich glaub’ die ist abhängig von dem Geld, die haben das auch gesagt“ (MA546). So kann finanzielle Abhängigkeit als Grund vorgeschoben werden oder auch wirklich als Einflussfaktor für oder gegen die Entscheidung zu einem Auszug des Sohnes/der Tochter gesehen werden.

9) Unterstützungsmöglichkeiten beim Auszug aus dem Elternhaus

Während der Auszugsphase hätte der Sohn mehr Gespräche als hilfreich empfunden: „Naja, mehr reden mit den Leuten halt“ (A 193). Die Mutter konnte während dieser Zeit mit niemand sprechen, sie sagt „Nein, das war wie ein Schnitt“ (MA 594). Auf die Frage, was die Mutter anderen Eltern raten täte, die in einer ähnlichen Situation sind, würde sie Folgendes vorschlagen: „Auf jeden Fall verschiedene Sachen anschauen und den Menschen gehen lassen. Allein, an sich selber denken“ (MA 695). Sie selbst hat sich vorher nicht über Unterbringungsmöglichkeiten informiert und sich nur eine Einrichtung angesehen, in die ihr Sohn auch gezogen ist. Sie würde, wenn sie gefragt würde, den Eltern raten, dass sie ihre erwachsenen Kinder gehen lassen sollen (MA 753).

Diese Betonung auf das „Gehen lassen“ könnte ein Zeichen dafür sein, dass es für Eltern von Menschen mit geistiger Behinderung noch nicht zur Selbstverständlichkeit gehört, den erwachsenen Sohn/Tochter gehen zu lassen und dass Eltern dabei mehr mitbestimmen (können). Das „Gehen lassen“ betont weiters sehr stark die selbst gesetzte Handlung und die Autonomie des/der Ausziehenden. Sie hat das „Weggeben“ sehr beschäftigt und das hatte sie für sich nicht geschafft, das „Gehen lassen“ würde sie anderen Eltern jedoch raten. Wünsche und Bedürfnisse eines anderen zuzulassen, ist auch einfacher, als aktiv jemand wegzugeben.

11.5.2 Analyse des Interviews mit B

1) Eckdaten und biografische Daten der Frau B

Frau B ist 53 Jahre alt und wohnt in Wien gemeinsam mit ihrer Mutter in einer Wohnung. Ihre Mutter ist 78 Jahre alt. B geht täglich in die Werkstätte arbeiten und ist darüber hinaus bei den Selbstvertretern aktiv. Sie hat einen etwas älteren Bruder, mit dem sie ein gutes Verhältnis hat. Die Mutter ist ihre Sachwalterin, obwohl sie selbst sagt, dass sie keine Unterstützung von anderen braucht. Sie hat nicht vor, aus der Wohnung ihrer Mutter auszuziehen.

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in den Familien während des Aufwachsens bis jetzt gegeben waren.

Sie sagt, dass ihre Mutter sie als Erwachsene sieht (109). Streit gibt es „eigentlich nicht“ (133) und sie lösen alles im Gespräch, wobei das Wort „eigentlich“ die Aussage etwas relativiert und auf Konflikte hindeutet, die sie dann später im Interview schildert (z.B. wenn ihre Mutter ihr vorschreibt, wann sie zu Bett gehen soll). Sie kennt sich im Haushalt aus (138). Das Verhältnis mit der Mutter ist sehr gut „Ich erzähl eigentlich alles der Mama“ (190). Nur manchmal gibt es Meinungsverschiedenheiten. Sie übernimmt auch Versorgungsarbeiten für die Mutter. „Dann hab’ ich eine Woche Pflegeurlaub bekommen, dann hab’ ich die Mama gepflegt zu Hause“ (199). Dies zeigt, dass diese Beziehung auf gegenseitige Unterstützung aufbaut. Über Konflikte mit ArbeitskollegInnen spricht sie mit den Personen direkt oder mit den BetreuerInnen in der Werkstätte (220). Sie sieht sich in der Lage, direkt ihre Konflikte zu klären und wenn nicht, weiß sie, wo sie Unterstützung findet. Zur Beziehung zwischen Mutter und Tochter erwähnt B, dass sie ab und zu mit ihrer Mutter schimpft sowie auch die Mutter zu ihr sagt, sie soll nicht so viel naschen (317-319). Sie scheinen sich gegenseitig etwas zu bevormunden, was wiederum wie eine symmetrische Beziehung wirkt.

3) Selbstbestimmung

Auf die Frage, ob sie sich selbst als Erwachsene fühlt, sagt sie, dass sie sich diesbezüglich geändert hat, da sie jetzt ihre Meinung sagt: „Dass ich mir jetzt die Meinung sagen traue, was früher überhaupt nicht der Fall war, da muss ich der Mama und dem Papa sehr danken, dass sie gesagt haben ‚du kannst ihnen die Meinung sagen‘“ (104). Als Erwachsene bezeichnet sie sich anscheinend dann, wenn sie ihre Meinung sagen kann. Ihre Eltern haben sie unterstützt ihre eigene Meinung zu sagen und somit auch ihre Selbstbestimmung gefördert. Für B ist scheinbar ihre Meinung sagen können und sich als Erwachsene fühlen eng miteinander verbunden. Ihre Mutter hat viel Vertrauen in die Fähigkeiten der Tochter. Fr. B geht selbst auf die Bank und übernimmt diesen Weg auch für die Mutter (208).

Fr. B hat sich durch die Selbstvertreter schon öfter mit dem Thema Selbstbestimmung auseinandergesetzt. Für sie bedeutet Selbstbestimmung Folgendes: „Dass ich mitbestimmen kann was ich will machen, und wenn ich die Arbeit nicht machen will, dann mach ich’s einfach nicht“ (59). Sie erzählt dann auch ein Beispiel aus einer anderen Werkstätte. Dieses Beispiel war für sie sehr wichtig: „Des war ein erster großer Erfolg für mich, dass ich mich durchgesetzt hab“ (78). Sie setzt sich auch ein, wenn sie merkt, etwas was sie betrifft, wird

ohne sie entschieden: „Wenn ich einmal merk’, es geht über meinen Kopf, dann sag ich bitte so net, ihr müsst mich fragen, aber über meinen Kopf lass’ ich jetzt nichts mehr passieren“ (85).

Sie beschreibt, dass sie sich, seit sie bei den Selbstvertretern ist, mehr zutraut, durch die Gruppe, die ihr Halt gibt: „Seit ich bei den Selbstvertretern bin, bin ich eigentlich sehr (...) hab’ ich mich eigentlich mehr getraut als vorher“ (88). Sie erzählt, dass sie selbst einkaufen geht, sich mit Freundinnen trifft oder am Wochenende zu Konzerten geht, was auf eine Teilhabe am öffentlichen Leben schließen lässt (24, 155). Es zeigt sich auch in den Aussagen, dass sie unterschiedliche soziale Rollen einnimmt – als Selbstvertreterin, Arbeitskollegin, Tochter, Schwester und Tante.

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs

Nach Angaben von Frau B möchte ihre Mutter nicht, dass sie auszieht (145). Es gibt keine Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Mutter davon ausgeht, dass die Tochter auszieht. Jedoch im Scherz wird das Thema anscheinend angesprochen: „Wenn wir so blödeln, dann sagt die Mama 'willst nicht ausziehen', sag ich 'na ausziehen will ich nicht'“ (129). Für die Mutter ist es anscheinend doch auch Thema. Möchte sie sich versichern, dass die Tochter bei ihr bleibt? Kann aber auch sein, dass sie ihr die Option frei lässt und deshalb ab und zu fragt. Auf die Frage ob Fr. B schon öfter über den Auszug nachgedacht hat, antwortet sie mit „Nein, eigentlich nicht, nein“ (276). Das doppelte Nein kann in dieser Hinsicht verstärkend wirken.

5) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter

Bezüglich des Verhaltens der Mutter betont B, dass die Mutter meistens kocht und sie selbst nur selten kocht, denn zu Hause sei sie etwas bequem, sagt sie, da die Mama eh alles macht (139). Die Mutter gibt ihrer Tochter ihr Sparbuch mit und vertraut ihrer Tochter diesbezüglich völlig.

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter bezüglich Auszug

Da Fr. B noch bei der Mutter wohnt, sind keine Angaben dazu vorhanden.

7) Erleben und Gefühle der Tochter mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.

Fr. B macht keine Angaben dazu.

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug

Für Frau B ist klar, sollte mit der Mutter einmal etwas passieren (schwere Krankheit oder Tod), wird sie die Wohnung übernehmen (125). Sie kann sich daher vorstellen, ohne ihre Mutter alleine in einer Wohnung zu leben. Sie sagt auch, dass sie sich das zutraut. Bis dahin wird sie nicht von ihrer Mutter wegziehen. Ihr gefällt es sehr gut dort, „ich fühl mich dort so wohl“ (130). Einerseits macht ihr die Mutter das Frühstück und kocht das Essen, andererseits hilft ihr die Tochter bei diversen Besorgungen und ist erste Gesprächspartnerin der Mutter. Sie erwähnt mehrmals, dass sie ihre Mutter unterstützt. Fr. B. erledigt Bankwege, nimmt Pflegeurlaub, wenn die Mutter vom Krankenhaus nach Hause kommt, fährt selbst nicht auf Urlaub, weil sie Angst hat, dass in der Zwischenzeit etwas mit der Mutter passieren kann (293). Sie hat ein ausgeprägtes Pflichtgefühl ihrer Mutter gegenüber und dies könnte auch ein Grund sein, warum sie nicht wegziehen möchte. Für Frau B wäre ein Auszug in eine betreute Wohneinrichtung (Wohnhaus oder Wohngemeinschaft) eine Einschränkung ihrer Freiheit: „Ich will meine Freiheit haben, (lacht) ich will gerne in Konzerte gehen, wann ich will, und heimkommen und ich will net, dass sie sagen ‘und bis um 10 bist du zu Hause‘. Nein, das will ich nicht“ (161). Ein Auszug wäre verbunden bei ihr mit einer Einschränkung ihrer persönlichen Freiheit. Die Betreuung in einer Einrichtung der Behindertenhilfe würde sie mehr einschränken in ihrer Freiheit als zu Hause. Sie hat anscheinend jedoch noch nicht über andere Wohnmodelle nachgedacht. Sie möchte nicht alles mit anderen teilen müssen und auch nicht, dass ihr jemand vorschreibt, wann sie nach Hause kommen soll. Sie meint, sie kann machen was sie will und ihre Mutter legt ihr nichts in den Weg (163).
Durch ihre Selbständigkeit kann sie sich auch vorstellen, in Zukunft alleine zu leben.

9) Unterstützungsmöglichkeiten?

Es wurden keine Angaben dazu gemacht.

11.5.3 Analyse des Interviews mit C

1) Eckdaten und biografische Daten des Hr. C und seiner Eltern

C ist 44 Jahre alt und wohnt mit seiner Verlobten in einer betreuten Trainingswohnung in Wien. Er ist vor ca. sechs Jahren aus der Elternwohnung in ein vollbetreutes Wohnhaus gezogen. Nach ca. fünf Jahren hat er die Beziehung zu seiner jetzigen Verlobten begonnen und ist zu ihr in die Trainingswohnung gezogen. Seine Mutter ist im Jahr 2000 gestorben.

Sein Vater (78) hat sich danach vorwiegend um ihn gekümmert, bevor C erstmals 2003 in ein Wohnhaus zog.

C hat jedes zweite Wochenende bei seinem Vater verbracht und die Wochenenden dazwischen hat der Vater ihn im Wohnhaus besucht - vor seiner Beziehung. Der Vater ist nun schon 78 Jahre und bräuchte selbst Hilfe (wurde vor dem Interview besprochen).

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Familie während des Aufwachsens und beim Auszug gegeben waren.

Er betont gleich zu Beginn des Interviews, dass er bald wieder zu seinem Vater fährt und nicht wie früher (vor seiner Beziehung) jedes zweite Wochenende, sondern nur noch einmal im Monat. Die Aussage „ich kann schon alles, außer Rücken waschen“ (46) lässt darauf schließen, dass er ein sehr gutes Selbstvertrauen hat und Vertrauen in seine Fähigkeiten. Er sagt, dass sein Vater immer dazwischen redet und das möchte er nicht (122). Er erzählt von einem Streit mit dem Papa, bei dem sie sich gegenseitig geschlagen und gestoßen haben. Auf die Frage, ob dies der erste Streit war, sagt er, das ist schon öfter einmal passiert (150). Auf die Frage, wer ihm besonders wichtig sei, nennt er seine Verlobte und seine Bezugsbetreuerin (219). Auf die Frage, ob er seinem Vater alles erzählt, antwortet er mit „sicher erzähl ich alles“ (313).

3) Selbstbestimmung

C sagt, dass er das Wort Selbstbestimmung kennt, jedoch kann er nicht sagen, was damit gemeint ist. Auf die Frage jedoch ob er erwachsen ist, sagt er ja und erklärt das Erwachsensein damit, „dass ich alles kann, weil ich bin auch selbstständig“ (83). Er kann mit dem Ausdruck Erwachsensein mehr anfangen als mit Selbstbestimmung. Auf die Frage, ob er selbst einkaufen kann, sagt er „ja einkaufen kann ich auch“ (48). Bei der Frage, ob er auch Kleidung selbst kauft, sagt er „selber? Ist schwierig“ (50).

Auch bei Bankwegen und Einkäufen hat er die Eltern zwar begleitet, er erwähnt jedoch nichts darüber, dass er diese Dinge alleine gemacht hat.

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs

Den Zeitpunkt für den Auszug hat der Bruder, der auch Sachwalter ist, bestimmt. Hr. C sagt, dass er sich vorstellen könnte, wieder bei seinem Vater zu wohnen, jedoch nur gemeinsam mit seiner Verlobten (119). Ich nehme an, dass dies auch der Wunsch des Vaters wäre.

Sein Wunsch, den er gegen Ende des Interviews äußert, mit seiner Partnerin in eine eigene Wohnung zu ziehen (249, 326) – nicht zu seinem Vater - widerspricht seiner Äußerung davor, dass er bei seinem Vater in der Wohnung leben möchte. Ich vermute, dass er da Wünsche des Vaters bzw. seiner Verlobten übernommen hat, und selbst nicht genau weiß, was er möchte.

5) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter

keine Angaben

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter/des Vaters beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung

Er sagt, dass sein Vater beim Auszug schon ein bisschen traurig war (196).

7) Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.

Sein Auszug in ein Wohnhaus wurde hinter seinem Rücken und auch ohne Wissen des Vaters vom Bruder (Sachwalter) organisiert. Er konnte daher nicht mitbestimmen. Er sagte dazu auch, dass er das nicht richtig fand: „Das finde ich nicht recht“ (174).

Der Auszug wurde über seinen Kopf hinweg entschieden und er konnte keinen Einfluss nehmen. Da er niemanden gekannt hat im Wohnhaus war ihm alles „ur fremd“ (167) und auf die Frage, ob ihm etwas mulmig war beim Auszug, stimmt er zu (171). Er selbst wollte gar nicht ausziehen (185). Er wollte mit seinem Papa weiter zusammenwohnen, jedoch hatte der Bruder den Auszug organisiert. Er sagt, der Auszug hat dann eh' gepasst, jedoch ein paar BewohnerInnen haben ihn im Wohnhaus immer gestört (200). C sagt, dass er sich Sorgen um seinen Vater macht und am liebsten dort übernachten möchte. Er fühlt sich auch für ihn verantwortlich und möchte ihm helfen und im Alltag unterstützen. Seine Verlobte ist jedoch nicht damit einverstanden. Für C wäre es sogar eine Option zu dritt mit seiner Verlobten und seinem Vater zu wohnen.

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug seitens der Eltern und der befragten Menschen mit geistiger Behinderung.

In der ersten Nacht nach dem Auszug ist er heimlich zu seinem Vater gefahren und als Grund gibt er an, dass sich der Vater ja Sorgen machte (161). Eine Ursache vermutlich war jedoch, dass der Vater diesem Auszug am Anfang nicht richtig zugestimmt hat und dem Sohn auch immer wieder gesagt hat, dass er sich Sorgen macht. C hat nicht selbst über den Auszug aus

dem Elternhaus entschieden, sondern sein Bruder (und Sachwalter) hat dies für ihn und seinen Vater entschieden. „Der Bruder machte dies hinter meinem Papa seinem Rücken und hinter meinem Rücken“ (175). Der Grund für die Entscheidung des Sachwalters zu einem Auszug war vermutlich das Alter und Gebrechlichkeit des Vaters, der selbst schon Hilfe benötigt.

Er selbst sagte als Begründung, warum er nicht ausziehen wollte von der Wohnung seines Vaters, weil er zufrieden war und so gut das Frühstück machen kann und Kaffee kochen. Er und sein Vater haben sich somit gegenseitig unterstützt (180). Einerseits sagt C, er würde gerne bei seinem Vater wohnen, er hat jedoch mehrfach Konflikte mit ihm und der Vater hört ihm nicht zu und mischt sich ein. Der Vater sowie auch C haben sich scheinbar beide noch nicht an den Auszug gewöhnt, vermutlich weil sie selbst diese Entscheidung nicht getroffen haben.

9) Unterstützungsmöglichkeiten

Der Zuspruch der Leiterin im Wohnhaus habe ihm geholfen sich im Wohnhaus einzugewöhnen, erzählt er (187).

11.5.4 Analyse des Interviews mit D

1) Eckdaten und biografische Daten der Eltern und der erwachsenen Kinder

Hr. D ist 39 Jahre alt und wohnt in einer Wohnung in Wien. Seine Eltern haben sich vor einem Jahr ein Reihenhaus gekauft und sind aus Wien weggezogen und er blieb in der Wohnung. Seine beiden Schwestern, die ebenfalls in Wien wohnen, besuchen und unterstützen ihn. Er arbeitet in einer Werkstatt. Er möchte gerne näher bei seinen Schwestern wohnen. Er ist sein eigener Sachwalter (72).

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in den Familien während des Aufwachsens und beim Auszug gegeben waren.

Der Vater dürfte eine autoritäre Erziehungshaltung haben, da Hr. D schildert, dass er von seinem Vater geschlagen wurde und wird (177). Dies erscheint ihm nicht ungewöhnlich, dass er als erwachsener Mann von seinem Vater geschlagen wird. Auf die Frage, ob er ein gutes Verhältnis mit seinem Vater hat, bezeichnet er sich selbst als „Vaterkind“ (82).

Auf die Frage, ob er manchmal nicht wie ein Erwachsener behandelt wird, erwähnt er seine Mutter; sie behandle ihn wie ein Kind, sagt er (90), indem sie ihm vorschreibe, was er

anziehen soll und dass sie ihm alles verbiete. Dies deutet darauf hin, dass sie ihm in seinen Entscheidungen nicht vertraut bzw. dass sie weiterhin Einfluss in seinem Leben haben möchte. Auf die Frage, ob er mit seinen Eltern schon mal Streit hatte, sagt er zuerst, mit seinem Vater noch nie, dann sagt er ja doch, aber nicht so arg und der nächste Satz ist „Manchmal haut er mich“ (177). Als Grund gibt er an, dass er das manchmal braucht und manchmal nicht (179). Dies klingt nach einer Aussage vom Vater und nicht nach seiner eigenen Meinung. Sein Vater prüft, ob er das alleine Wohnen auch bewältigt. Seiner Mutter nimmt er ihre Aussagen übel, z.B. wenn sie ihm vorschreibt, wie er sich anziehen soll (94). Die Beziehung zwischen Vater und Sohn scheint sehr unausgeglichen. Zurückschlagen würde er nicht, das traue er sich nicht, aber er schreit zurück. Die Ursache eines Streits war, dass seine Eltern nicht glauben konnten, dass er mit dem Geld umgehen kann, wobei er selbst sagt, dass er das kann (201). Auf die Frage, ob er mit seinen Eltern manchmal unterschiedlicher Meinung ist, sagt er, dass er mit seinem Vater gleicher Meinung ist, mit seiner Mutter nicht (210-212). Der Vater wird scheinbar idealisiert und nicht infrage gestellt, vielleicht aus Angst. Davor erwähnt er, dass ihn seine Mutter in seinen Wünschen ernst nimmt (105). Auf die Frage, was für ihn Erwachsensein heißt, sagt er, dass er volljährig sei (85). Erwachsen sein heißt für ihn also, volljährig zu sein. Als Erstes erwähnt er bei der Frage nach den Menschen, die ihm besonders wichtig seien, eine Freundin, die er bei einem Autounfall verloren hat (155-160) und auch, dass er nun wieder eine neue Freundin hat.

3) Selbstbestimmung

Er ist bei den Selbstvertretern und hat sich schon mit dem Thema Selbstbestimmung auseinandergesetzt. Er sagt, dass er vieles selbst entscheide: „Normalerweise entscheide ich alleine oder mache es zusammen mit meiner Schwester aus“ (70). Für ihn heißt Selbstbestimmung „Ich bin selbstständig, ich helfe anderen Leuten auch, nicht nur Klo gehen, sondern ich tue auch wie die Betreuer auch unterstützen“ (55). Selbstbestimmung hat für ihn nicht nur etwas mit sich zu tun, sondern auch mit anderen Menschen, die er unterstützt.

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs

Dass ihn seine Eltern die Wohnung in Wien überlassen haben, mit der Unterstützung seiner Schwestern, zeigt, dass sie ihm das alleine Wohnen (mit Unterstützung) zutrauen.

5) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter zur eigenen Situation mit einem Kind mit geistiger Behinderung.

Keine Angaben dazu

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter/des Vaters beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung.

Auf die Frage, ob seine Eltern verstanden haben, dass er alleine wohnen möchte, antwortet er, dass sein Vater ihn schon verstanden hätte, seine Mutter weniger (227).

7) Erleben und Gefühle des Sohnes, der Tochter mit Behinderung in Bezug auf den Auszug.

Das alleine Wohnen gefalle ihm besser als mit den Eltern gemeinsam, sagt D (109). Er meinte, dass er immer wieder Konflikte mit der Mutter hatte, in der Zeit, als sie weggezogen sind. Früher wäre es besser gewesen. Es besteht jedoch schon eine Sympathie zwischen ihnen, da er meint, dass er nicht zuschauen könne, wenn sie weint, da müsse er immer mitweinen (119). Später betont er nochmals, dass er sich sehr freue, alleine zu sein (in der Wohnung). Er begründet dies damit, dass er eine Party feiern könne, dass er lange schlafen könne u.ä. (149). Er freut sich über seine Freiräume, die er dadurch gewonnen hat, und benennt es so: „Das ist mein Leben“ (150). Das klingt so, als ob er sagen wollte, das ist ihm das Wichtigste in seinem Leben. Es klingt jedoch auch so, als ob das gemeinsame Leben mit den Eltern nicht sein Leben war. Er hat vielleicht ein Stück weit sein „eigenes Leben“ entdecken können und mehr nach seinen Wünschen und Bedürfnissen leben können. Stolz erwähnt er, dass die Wohnung schon fast ihm gehört (131). Ängste in Bezug auf die Entscheidung alleine in der Wohnung zu wohnen, benennt er keine, er sagt darauf „Ich bin eher ein lockerer Typ“ (134), anscheinend ist er jemand, der locker an diese Veränderung herangegangen ist.

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug seitens der Eltern und der befragten Menschen mit geistiger Behinderung.

Er hätte auch mitziehen können mit den Eltern, für ihn war es aber „zu weit“ (127) und es wäre dann der Weg in die Werkstatt zu weit gewesen (129), deshalb hat er entschieden, in Wien in der Wohnung zu bleiben. Er konnte dieses Thema mit seinem Vater besprechen, jedoch mit seiner Mutter nicht. Als Erklärung sagt er, dass der Vater mit behinderten Menschen umgehen könne und seine Mutter nicht (138). Er sagt nicht ‚mit mir‘, sondern spricht von sich in der dritten Person, so als ob die Behinderung nicht zu ihm gehört. Es kann auch eine übernommene Aussage des Vaters oder von jemand anderes sein und bezeichnet sich deshalb in der dritten Person. Ein Grund dafür, dass er in der Wohnung bleiben konnte,

ist vielleicht auch die Unterstützung von seinen Schwestern, die er bekommt, wenn er krank ist (47). Er sagt, dies sei wie „betreutes Wohnen“ (6).

9) Unterstützungsmöglichkeiten

Es wurden keine Angaben dazu gemacht.

11.5.5 Analyse des Interviews mit E und der Mutter von E (ME)

1) Eckdaten und biografische Daten der Mutter und der erwachsenen Kinder

Die Mutter von E (ME) ist 83 Jahre alt und wohnt in Wien in einer Wohnung. Als ihr Mann vor ca. zwei Jahren gestorben ist, hat sie begonnen, über einen Auszug ihres derzeit 47jährigen Sohnes nachzudenken. Er wohnt nun seit seinem 46. Lebensjahr in einem vollbetreuten Wohnhaus und besucht seine Mutter jedes zweite Wochenende. Davor hat er immer bei seinen Eltern in der Wohnung gewohnt. Bevor ihr Sohn geboren wurde, war sie berufstätig, danach Hausfrau. Er hat keine Geschwister und keine Partnerin. Seine Mutter ist zum Zeitpunkt des Interviews seine Sachwalterin.

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in den Familien während des Aufwachsens und beim Auszug gegeben waren.

Die Mutter sagt, dass sie ihm in der Zeit vor dem Auszug nichts extra beigebracht hat: „Glauben’s mir, gelernt haben wir nichts, das was er macht, hat er vorher auch schon gekonnt (lacht)“ (ME 72). Ihre Einstellung war, dass er als Kind viel lernen soll, denn als „Alter nimmt er nichts mehr an“ (ME 351) und sie wollte ihn nicht verwöhnen, sondern er musste so viel als möglich im Haushalt mithelfen (ME 352). Er hat sich durch die Mithilfe im Haushalt viel Wissen angeeignet. Die Aussagen der Mutter deuten darauf hin, dass sie ihn nicht bewusst auf ein Leben ohne seine Eltern vorbereitet haben.

Er setzt sich manchmal bei Kleinigkeiten durch und im Großen und Ganzen „lässt er sich gut lenken“ (ME330). Dies deutet darauf hin, dass sie ihn noch wie ein Kind betrachtet, das Führung und Erziehung benötigt. „Nein, Bank gehen oder so was hab immer ich gemacht, ja, auch einkaufen, er ist nie allein zu Hause gewesen, net, wie wir noch zu zweit waren, war er nie abends alleine“ (ME126-130). Wenn die Mutter etwas vergessen hat oder vergisst einzukaufen, geht er und holt es. „Wenn meine Mama was vergisst, gehe ich einkaufen“

(E135). Er selbst wird von ihr nicht als Erwachsener gesehen, auf die Frage, ob sie ihn als Erwachsenen sieht, sagt sie „Nein eigentlich nicht“ (ME 373) und er beantwortet die Frage mit: „Nicht so richtig“ (E 174).

3) Selbstbestimmung

Hr. E hat zu Hause ein Taschengeld, das er nach eigenen Angaben anspart und nur für Geburtstagsgeschenke ausgibt. Jedoch entscheidet er dann nicht selbst, was er kauft, sondern geht gemeinsam mit seiner Mutter einkaufen, „die weiß, was ich kaufen soll“ (E165). Auch Kleidung gehen sie (Mutter und Sohn) gemeinsam für ihn einkaufen. „Die Mama schaut und ich probiere“ (E 151). Er selbst trifft diesbezüglich keine Entscheidungen. Auf die Frage, ob er sich bei gemeinsamen Entscheidungen durchsetzt, antwortet sie mit: „Ja, ja, oja“ (ME 335). Er meinte auch, dass er etwas sagen würde, wenn im Wohnhaus Fußball geschaut wird und er möchte es nicht sehen (E 140).

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunkts des Auszugs

Wenn die Mutter nicht schon so alt wäre, hätte sie ihn noch nicht „hergegeben“ (ME 65). Dies deutet darauf hin, dass sie nicht die Einstellung vertritt, dass ihr Sohn ab einem bestimmten Alter von zu Hause ausziehen soll. Das „Hergeben“ kann das Hergeben der Betreuungsaufgaben beschreiben, die sie nur aufgrund des Alters und ihrer eigenen gesundheitlichen Probleme nun dem Wohnhaus übergibt. Andererseits kann das Hergeben auch ein Ausdruck für das Bild sein, dass sie von ihrem erwachsenen Sohn hat, der in ihren Augen noch ein Kind ist und den sie nun „hergibt“. Auf die Frage, ob sie denn schon früher über einen Auszug nachgedacht hat, antwortet sie: „Nein, wie soll er denn ausziehen alleine, kann sich doch seine Wohnung nicht selber suchen. Na wie er 25 war hab ich überhaupt nicht nachgedacht, wir waren ein eingespieltes Team, ich muss sagen, er war überall dabei, egal mit wem und wann wir weggegangen sind“ (ME 366).

5) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter

Vor der Geburt ihres Sohnes war sie berufstätig. „Ich war vorher berufstätig, ja, ja, und wegen dem E hab ich abgeschlossen und bin gar nicht mehr hingegangen“ (ME 279).

Obwohl ihr Sohn ein Wunschkind war, wie sie betont, war die Geburt ihres Sohnes eine große Umstellung für sie: „Aber dadurch, dass ich nicht richtig raus hab' können, weil ein jeder Angst gehabt hat, dass er vielleicht einen Anfall hat, und keiner beim Kind bleiben wollt', war das für mich eine große Umstellung“ (ME 299-301). Unterstützung hatte die Mutter nur

wenig von ihrer eigenen Mutter und einer Tante: „Sorgen hat mir keine abgenommen“ (ME 291). Auf die Frage, ob sie daran gedacht hat, wieder in ihren Beruf einzusteigen sagt sie, dass ihr Mann dies nicht wollte: „Nein, mein Mann hat gesagt nein“ (ME 314). Es scheint schon so, als ob die Mutter sehr stark in die traditionelle Mutterrolle gedrängt wurde. „Und dann bin ich zu Hause gewesen und bin beim Windelhäfn gestanden“ (ME 296).

„Dass wir fortgegangen wären, mein Mann und ich, das hat’s nicht gegeben, entweder wir waren zu Haus oder wir haben das gemeinsam gemacht. Wenn wir eingeladen waren, war selbstverständlich der E dabei, wir haben alles zu dritt gemacht“ (ME 126). Scheinbar gab es auch kaum zeitliche Möglichkeiten für die Eltern, ohne den Sohn etwas unternehmen zu können. Es klingt so, als ob dies für sie überhaupt nicht Thema gewesen wäre. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass sie nicht als schlechte Eltern gelten und immer für ihn da sein wollten. Da wurden vermutlich gesellschaftliche Erwartungen internalisiert und so gelebt, dass ihnen diesbezüglich nichts vorgeworfen werden konnte. Ihr Mann hat ihr bei seinem und ihrem Krankenhausaufenthalt vor einigen Jahren, wo ihr Sohn auf Kurzzeitunterbringung in einem Wohnhaus war, noch Schuldgefühle gemacht mit der Aussage „Na und das hast du zusammengebracht, dass du ihn weggegeben hast?“ (ME 26) Diese Tatsache hat sie dann so „bedrückt“ wie sie es benennt, dass sie früher vom Krankenhaus nach Hause gegangen ist, um ihren Sohn wieder betreuen zu können.

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung

Sie hat so lange wie möglich versucht die Betreuung ihres Sohnes zu übernehmen, aufgrund ihres Alters hat sie sich für den Auszug entschieden. Die Mutter empfindet die Situation ohne ihren Sohn als Verschlechterung ihrer eigenen Lebenssituation: „Jetzt bin ich nicht nur allein, sondern hab’ auch keine Hilfe“ (ME 357). „Ich muss ehrlich sein, mir hat’s wehgetan, ich hab’s nur gemacht, weil was mach ich, wenn mir etwas passiert und er steht allein da“ (ME 45). „Ich muss ehrlich sagen, ich habe ihn nicht leicht hergegeben, das muss ich dazu sagen, in der Nacht hat’s mich ein bissl drückt auf gut Deutsch gesagt. Mein Inneres hat gesagt, du musst das machen, des ist vernünftiger, reiß’ dich zusammen, reiß’ dich selber am Riemen und somit habe ich das doch geschafft“ (ME 58). Dadurch, dass ihr Mann verstorben ist, lebt sie nun alleine. Auf die Frage, was sie damals beim Auszug als besonders schwierig empfunden hat, antwortet sie: „Na alles, dass ich allein bin (lacht), der Sessel ist leer, wo mein Mann gesessen ist und der Sessel ist leer, wo er gesessen ist, und ich bin halt’ da in der

Mitte gesessen“ (ME 106). Seit dem Auszug des Sohnes hat die Mutter finanzielle Einbußen. „Seit er im Wohnhaus ist, muss ich sagen, ist es ein bisschen knapper“ (ME 158).

Auch der Sohn bestätigt, dass sein Auszug für die Mutter schwer war (E 73). Für die Mutter war der Auszug schwer, da sie dadurch alleine war und auch die Hilfe ihres Sohnes bei Alltagstätigkeiten nicht mehr hatte. Der Mensch, mit dem sie vermutlich die meiste Zeit ihres Lebens verbracht hat und für den sie immer da war, ist nun weg. Es zeigt sich die Problematik, dass nun nicht nur ihr Mann und ihr Sohn nicht mehr bei ihr sind, sondern auch Freundinnen und Freunde nun auch nicht mehr so häufig getroffen werden können, weil diese aufgrund des Alters an gemeinsamen Aktivitäten nicht mehr teilnehmen können.

7) Erleben des Auszugs durch den Sohn

Auf die Frage, ob er Angst hatte vor dem Einzug, antwortet er: „Angst hab ich nicht gehabt, hab mich gefreut auf die Leiterin, wie wir miteinander geredet haben, hat sie gesagt, ‚endlich, dass du da bist‘“ (E 65). Die Vorfreude darauf, dass er mehr Zeit mit der Leiterin verbringen kann, hat bei ihm erstens die Entscheidung leichter gemacht und während des Einzugs auch geholfen. Er sagt, dass er das selbst entschieden hat: „Nein, ich hab das entschieden“ (E70). Auch die Mutter beschreibt, dass er das selbst entschieden hat (ME 16). Gesprochen hat er über den Auszug mit der Leiterin des Wohnhauses.

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug des Sohnes

Das Alter der Mutter und zukünftige Spitalsaufenthalte waren für die Mutter Gründe, warum er in ein Wohnhaus gezogen ist: „Was soll ich machen? Mit 83 Jahren hat man keine Wahl. Da muss man schon schauen, dass er gut untergebracht ist, denn wenn ich momentan nicht mehr bin und ein neues, erst reinkommen in einen Betrieb, den er vorher nicht gekannt hat, ist auch hart. Es ist viel härter, als wenn er schon länger da ist und ich bin irgendwann nicht mehr. Sonst hätte ich ihn ehrlich gesagt noch nicht hergegeben“ (ME 65).

Er war schon einmal auf Kurzzeitunterbringung in einem anderen Wohnhaus, als beide Eltern im Krankenhaus waren. Von dort hat er jeden Tag angerufen, er hält es nicht aus. Bei dem jetzigen Wohnhaus kannte er die Leiterin schon seit Jahren und er mochte sie sehr gerne. Er sei nur wegen ihr in das Wohnhaus gezogen (E103). Dies zeigt, dass diese Beziehung für den Hr. E eine wichtige Voraussetzung war, um in ein Wohnhaus zu ziehen, um selbst diesem Auszug zuzustimmen. Er hat auch vorwiegend mit der Leiterin über den Auszug gesprochen und würde bei anderen Problemen mit ihr sprechen und nicht mit seiner Mutter. Er hat es geschafft, neben der Beziehung zu seinen Eltern, auch eine andere „Vertrauensbeziehung“

aufzubauen, die für ihn beim Auszug sehr wichtig war. Er sei nur wegen der Leiterin eingezogen (E 103). „Mir war nur wichtig, dass die Leiterin da ist, wenn ich komme“ (E39). Er selbst sagt auf die Frage, warum er ausgezogen ist: „Wie der Papa gestorben ist, hab’ ich es zu Hause nicht mehr ausgehalten“ (E53). Die Mutter beschreibt dies folgendermaßen: „Ja, weil er eine Beziehung zur Leiterin gehabt hat, des war der Grund, ohne die hätte er sich nicht durchgerungen, na hätte er nicht“ (ME 112). „Es ist mir viel leichter gefallen und auch dem E., dass er da ist, denn sonst wär’ das nicht zustande gekommen, glaub’ ich kaum“ (ME 106). Der Mutter fiel es leichter, da er eine Bezugsperson im Wohnhaus hatte, an die sich beide wenden können und die sie schon kennen. Darüber hinaus ist es sehr hilfreich, wenn sich beide wohlfühlen. „Und jetzt bin ich froh, dass es ihm gefällt, hoffentlich gefällt es ihm weiter, auch wenn die Leiterin nicht mehr kommt“ (ME 58). In diesem Fall sind drei Faktoren zusammengekommen. Aufgrund des Todes des Vaters und ihres hohen Alters sah die Mutter die Notwendigkeit, den Sohn in einer Einrichtung unterzubringen. Was diesen Auszug für beide leichter gemacht hat, war der freie Wohnplatz mit einem großen schönen Zimmer, in der Einrichtung, von der sie beide die Leiterin kannten.

Der Sohn erwähnt als Erstes, dass er schon einmal im Wohnhaus ein Wochenende auf Probe verbracht hat, jedoch war dies damals für ihn keine Option, da er das Zimmer überhaupt nicht schön fand: „Da haben sie mir das angeboten, dorthin ziehen habe ich gefragt, nein dieses Zimmer will ich nicht, nur Hof und dunkel, dort will ich nicht“ (E 8). Das Wohnhaus hat ihm prinzipiell gut gefallen, weil er die Leiterin schon seit ca. 25 Jahren kannte. Auf die Frage, ob sein Wunsch hier zu wohnen mit der Leiterin zu tun hat, nickte er. Mutter und Sohn sind sich gegenseitig eine Stütze. Die Mutter benötigt ab und zu etwas Hilfe im Haushalt und ihr Sohn kann das übernehmen. In anderen Bereichen benötigt er Unterstützung und sie übernimmt das für ihn. Eine befreundete Mutter mit einem Sohn mit Behinderung, der schon in einem Wohnhaus untergebracht war, hat ME und ihren Sohn E immer wieder gedrängt, er solle doch in ein Wohnhaus ziehen (ME 146). Dieser Druck (von außen) hat bei E jedoch nur dazu geführt, dass er diese Frau nicht mehr leiden konnte (ME 148).

9) Unterstützungsmöglichkeiten

Gespräche mit einer Vertrauensperson werden von E erwähnt.

11.5.6 Analyse der Interviews mit F und den Eltern von F (MF, VF)

1) Eckdaten und biografische Daten der Mutter und der erwachsenen Kinder

Die Mutter, die vorwiegend für die Betreuung der Kinder zuständig war, ist Hausfrau. Sie ist zur Zeit des Interviews 55 Jahre alt. Ihr Mann, der auch beim Interview dabei war, arbeitet in einer Schule als Schulwart und ist 56 Jahre alt. Sie haben einen Sohn (F); er ist 32 Jahre alt und wohnt seit ca. einem Jahr in einem Wohnhaus. Bis dahin hat er ausschließlich bei seinen Eltern in einer ca. 80qm großen Stadtwohnung gewohnt. Seit ca. seinem 17. Lebensjahr arbeitet er in einer Werkstätte. Er hat noch eine jüngere Schwester zu der er, wie er selbst sagt, ein sehr gutes Verhältnis hat. Er hat keine Partnerin. Die Mutter ist seine Sachwalterin.

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Familie während des Aufwachsens und beim Auszug gegeben waren.

Die Mutter hat in der Betreuung ihres Sohnes stark darauf geachtet, dass er viele Erfahrungen selbst machen konnte. Ihre Einstellung dazu war, dass er sich dadurch besser entwickelt: „Er musste ja alles möglich ausprobieren, und wenn man ein Kind nichts machen lässt, dann kann auch nichts werden davon nicht?“ (MF 455-462) Ihr war es sehr wichtig, dass er viele Anreize erhält: „Naja, ich hab mir eigentlich vorgenommen alles Mögliche zu machen, was halt notwendig ist und irgendwann geht halt dann nichts mehr, also geistig, wenn er mal den Punkt erreicht hat, dann geht halt nichts mehr, aber es ist, dass ich merke, er lernt eigentlich immer noch Kleinigkeiten dazu, kleine Schritte“ (MF 156). „Ich bin eigentlich froh, dass das so gut gelaufen ist, muss ich ehrlich sagen“ (MF 160). „So muss ich sagen, ist er sehr gut entwickelt“ (MF186). Sie hat versucht, ihn so gut wie möglich zu fördern. Dies spricht auch F an, dass er bei seiner Mutter einkaufen gegangen ist und auch auf die Bank Geld holen und dass sie ihm das beigebracht hat (F 232). Von der Familie hat sie „eigentlich gar keine“ Unterstützung bekommen (MF 375), abgesehen von der Unterstützung der Großmutter.

Sie bezeichnet sich selbst nicht als überfürsorglich, im Gegenteil sie wollte, dass er vieles ausprobieren kann (MF 461). Für den Vater war es schwerer den Sohn kleinen Risiken auszusetzen, die Mutter beschreibt das folgendermaßen: „Genauso mit der Schere schneiden lassen, er hat immer gezittert (zeigt auf ihren Mann) und ich habe gesagt, lass ihn schneiden, egal, mit der Schere hat er geschnipselt, und irgendwann muss er das alles ja ausprobieren“ (MF 455). Die Mutter ist sehr stolz darauf, wie F sich entwickelt hat und dass ihre Leistung maßgeblich dazu beigetragen hat (sh. Situation der Mutter). Sie war immer für ihn da und hat sich vorwiegend um die Erziehung und Betreuung gekümmert (MF 193-194). Die Eltern

erzählen, dass die Zeit zwischen 17-19 Jahren für sie und ihren Sohn sehr schwierig war, weil er nicht mehr zur Schule gehen wollte, jedoch für die Werkstätte noch zu jung war und ihm dort die Tätigkeiten nicht gefallen haben (VF 26).

Bei der Betreuung hatte die Mutter manchmal Unterstützung von ihrer Mutter, ansonsten hat ihr niemand geholfen (MF 311). Mit ungefähr 20 Jahren hatte er eine schwierige Zeit. „Da hat er eine Zeit gehabt, da wollte er überhaupt nichts, nicht allein bleiben und nicht fortgehen“ (MF und VF 325).

Auf die Frage, ob die Mutter mit ihrem Sohn manchmal Meinungsverschiedenheiten hatte, bejaht sie das, wohingegen der Sohn dies verneint. Dass sie sich früher ab und zu beschimpft haben, ist auch ein Zeichen, dass eine Distanzierung möglich oder nötig war. Der Sohn sagt, dass, wenn er Probleme hat, sich an die Leiterin des Wohnhauses wendet (F 155). Dies kann auch als Zeichen gesehen werden, dass er andere Vertrauensbeziehungen aufgebaut hat.

3) Selbstbestimmung

F entscheidet selbst, was er sich um sein Taschengeld und seinen Lohn in der Werkstätte kauft (F 95). Die Kleidung kauft er mit seiner Mutter ein. Er geht gerne auf Konzerte und auch ins Kaffeehaus (F 116). Er kocht auch sehr gerne im Wohnhaus und sucht sich Speisen selbst aus.

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunkts des Auszugs

Für die Mutter war klar, ab einem Alter von dreißig Jahren kann und soll ihr Sohn mit geistiger Behinderung in ein Wohnhaus ziehen. Dies zeigt sich daran, dass sie den Auszug sehr stark am Alter festgemacht hat (sh. Einflussfaktoren). Sie verwendet auch den Begriff „ausziehen“ und nicht „weggeben“, so wie der Vater: „Dann habe ich mir gedacht und jetzt könntest du schon einmal ausziehen“ (MF 39). Ihre positive Einstellung hat den Auszug stark gefördert und sie in ihrem Handeln bestärkt. Weiters erzählt sie, dass sie sich immer schon vorgenommen hat, ihren Sohn unterzubringen, bevor ihr etwas passiert, damit meint sie, bevor sie zu alt ist, um ihn zu betreuen (MF 45). Den Zeitpunkt hat sie mit der Begründung gewählt: „Dass es doch für ihn leichter ist und dass er sich eingewöhnt“ (MF 47). Die Mutter hat ihn vorher immer schon gesagt, dass wenn sie alt ist, er auch in ein Wohnhaus kommen wird (MF 202). Der Vater erwähnt, dass der Auszug zu diesem Zeitpunkt scheinbar „nicht selbstverständlich“ ist (VF 245) und erzählt von einer anderen Familie, in der das Kind mit Behinderung schon über vierzig oder die Eltern schon sehr alt waren. Auf die Frage, wie sie

zu dieser Einstellung kamen, meinte die Mutter, dass sie dies selbst entschieden hat (MF 252), auch wenn sie den Termin laut Vater immer wieder verschoben haben (VF 259).

5) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter

Auf die Frage, wie es ihnen mit dem Sohn gegangen ist und ob es seitens des Umfeldes manchmal seltsame Reaktionen auf den Sohn gab, antwortet die Mutter: „Ich muss ehrlich sagen, am Anfang war das vielleicht so, aber ich hab’ in den vielen Jahren eine so dicke Elefantenhaut bekommen, dass das alles an mir abgeprallt ist“ (MF 353). „Auch die Familie. Die haben dann nur blöd geschaut“ (MF 358), weil sie die Mutter nie ernst genommen haben, was sie alles für ihren Sohn tut. Sie wurde von ihrem Umfeld dafür verurteilt und „schief angeschaut“ (MF 360), weil sie so viel mit ihm gemacht hat, um seine Entwicklung zu fördern. Sie betont dann, dass sie es aber trotzdem geschafft hat. „Ich muss sagen, ich bin schon stolz über meine ganze Leistung, dass ich ihm das alles beibringen hab’ können, dass er jetzt so ist“ (MF 380). Seine Entwicklungsschritte waren eine Art Belohnung für die Bemühungen der Mutter, auch wenn das die anderen in der Familie nicht honoriert haben, ist sie sehr stolz auf ihre Leistung. Seine Fortschritte wurden auch in einem, eigens für ihn angelegten, Buch festgehalten (wann er begonnen hat zu gehen u.a.).

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung

Während des Auszugs war es für die Mutter, wie sie selbst sagt, „natürlich schon schwer, das muss ich schon zugeben“ (MF 45). Die Mutter betont mehrmals, dass sie sehr froh ist, dass er jetzt weg ist und sieht für sich, dass sie jetzt wieder mehr Freizeit hat: „Jetzt muss ich schon sagen, seitdem der F weg ist, genieß ich auch mein Leben, jetzt mehr als wie wenn ich Berge zu tun habe, jetzt habe ich viel mehr Freizeit“ (MF 476-478). Die Mutter ist sehr froh über ihre Entscheidung und kann ihre Freiräume jetzt genießen: „Ja, da hab ich mir gedacht, irgendwann ist Schluss, auch mal wegfahren und etwas erleben auch mal ohne Kinder“ (MF 491). Das lässt darauf schließen, dass sie keine symbiotische Beziehung zu ihrem Sohn aufgebaut hat. Sie hat auch immer wieder erwähnt, dass sie versucht hat, ihm Erfahrungen zu ermöglichen und ihn nicht zu behüten. Ihre Einstellung zum Auszug, dass sie sich das immer schon vorgenommen hat, dass er einmal in ein Wohnhaus zieht, bevor er „über vierzig“ ist und unter Gleichgesinnten sein kann, rechtfertigt für sie ihre Entscheidung. Während der Sohn noch seine Probezeit im Wohnhaus hatte und die Eltern vieles Organisatorisches zu tun hatten, ist die Großmutter (ihre Mutter) gestorben, was für sie eine schwierige Situation war.

„Ich hab’ nicht mehr gewusst wo links oder rechts ist, ich hätte beinahe das Handtuch geworfen, da ist alles zusammengekommen“ (MF 94-95).

7) Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.

Der Auszug war aus Sicht der Eltern für den Sohn ein richtiger Neuanfang: „Eigentlich so, wie wenn er unten (im Wohnhaus) neu anfangen würde“ (VF 403). F. zeigt bei den Smiley Karten, wie er sich beim Auszug gefühlt hat, auf das lachende Gesicht und dies bestätigt er dann auch, als er gefragt wird, wie der Auszug für ihn war. Er sagt, dass er in dieses Wohnhaus ziehen wollte und auf die Frage, ob die Mutter das bestimmt hätte, antwortet er mit „Ja“ (F 203). Hier ist nicht ganz klar, ob die Frage eine Suggestivfrage war und er einfach zugestimmt hat. Als Grund für seinen Auszug gibt er an: „Das Zimmer war so klein“ (F 217). Angst hatte er keine (F 223).

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug des Sohnes

Die Mutter hat bezüglich der zukünftigen Wohnsituation ihres Sohnes sehr „normalistische“ Vorstellungen. Das Eingehen einer Beziehung ihres Sohnes mit einer Partnerin sieht sie als einen möglichen Grund, dass er seine derzeitige Wohnsituation verändern könnte: „Wie es dann mal irgendwann aussieht, wenn er mal irgendwen kennenlernt oder was weiß ich, ich weiß ja nicht, was weiterhin so passiert“ (MF 223-225). Die Normorientierung kann hier als mögliche Erleichterung für einen zeitgerechten Auszug gesehen werden. Die Mutter machte den Auszug sehr stark am Alter fest. „Jetzt war er dreißig, da habe ich mir gedacht, ab ins Wohnhaus, es musste sein, es ging nicht anders“ (MF 259-262). Was darauf schließen lässt, dass sie klare Vorstellungen für den Zeitpunkt des Auszugs hatte. Als Auslöser für die Wohnhausunterbringung nennt sie die unterschiedlichen Interessen der Eltern und des Sohnes und auch, dass er unter Seinesgleichen sein soll (MF 43).

Der Vater gibt an, dass sie viele Familien kennen (unter anderem durch die Werkstätte), die ihre Kinder sehr spät „weggeben“. „Da wissen wir halt von vielen Leuten, die von einem Tag am anderen dieses Kind dann weggeben (VF 246).“ Die Kinder sind dann schon über vierzig und sie sind davon überzeugt, dass das für den Erwachsenen viel schwieriger ist, sich in dem Wohnhaus einzugewöhnen. Dass der Vater das Wort „weggeben“ verwendet, deutet darauf hin, dass es kein Entlassen in die Selbständigkeit, kein Auszug ist, sondern vielmehr ein „aus der Hand geben“ der Verantwortung und Betreuung. Der Vater ist auch derjenige, der beschreibt, dass sie den Auszug immer wieder hinausgeschoben haben. Die Mutter hat ihren

Sohn schon lange vor dem Auszug darauf vorbereitet. Sie hat ihm immer wieder erklärt, dass er einmal in ein Wohnhaus ziehen wird, wenn die Eltern älter sind. Sie haben sich gemeinsam viele Wohnhäuser der Lebenshilfe angesehen und der Sohn konnte dabei seine Ängste abbauen: „Er hat geglaubt, er wird dort eingesperrt und darf nicht raus, und dadurch, dass ich ihm das vorher immer schon gezeigt hab’, war das für ihn nicht so schlimm“ (MF 202-210). Sie machen sich auch keine Sorgen um ihn, er sei im Wohnhaus gut aufgehoben und hat Menschen um sich, die ihm helfen und er fährt auch gerne wieder hin nach einem Wochenende bei den Eltern (VF, MF 168-170).

Zu wenig Angebot an Wohnplätzen oder der Wunsch nach integrativen Einrichtungen war für die Familie kein Thema. Dadurch, dass sie gute Erfahrungen mit der Betreuung in der Werkstätte gemacht haben, haben sie sich auch für einen Wohnplatz im gleichen Verein entschieden.

9) Unterstützungsmöglichkeiten

Die Mutter meint, dass es anfangs (als ihr Sohn noch klein war) für sie nicht leicht war, aber durch einen sehr guten Psychologen hat sie viel Kraft geschöpft: „Dort war ein toller Psychologe, der hat mir eigentlich auch sehr geholfen, der war ein toller Mensch [...] von dem hab ich mir sehr viel Wissen angeeignet“ (MF 148- 151). Auch die Kontakte zu anderen Müttern mit behinderten Kindern, die sie regelmäßig bei der Therapie getroffen hat, haben ihr geholfen: „Bei der Therapie hab’ ich mich dann mit anderen Müttern zusammengeschlossen, und das war dann wieder leichter, wenn man mit jemanden sprechen hat können, ich hab dann schon so viele gekannt, die dann dort überall waren und das war dann wesentlich einfacher“ (MF 144- 148). Dieses Therapiezentrum ermöglichte es den Müttern, sich während der Therapie der Kinder auszutauschen. Für die Wahl des Wohnhauses hat sich die Mutter mit dem Sohn beim Tag der offenen Tür, einige Wohnhäuser angesehen. Die Mutter erklärt: „Dadurch, dass er einige gesehen hat“ und „dadurch, dass ich ihm das vorher immer schon gezeigt hab’, war das für ihn nicht so schlimm“ (MF 207 -210). Für sie kamen dann nur drei bis vier Wohnhäuser infrage. Welches Wohnhaus für ihn geeignet ist, hat sie aufgrund des Verhaltens des Sohnes in den Wohnhäusern entschieden. Er ist bei vielen gleich wieder gegangen, nur bei wenigen hat er sich länger aufgehalten und bei einem hat er dann auch einen Kaffee getrunken, das war für sie ein Zeichen, dass es ihm gefällt (MF 128). Dadurch, dass sie eine Verwandte haben, die betreut wird, wussten sie, was sie zum Beispiel für ihren Sohn nicht möchten (eine eigene Wohnung) (MF 220).

Als für sie klar war, in welches Wohnhaus ihr Sohn ziehen wird, waren die Eltern bei dem Sozialarbeiter des Vereins, sie wurden jedoch nicht auf die finanziellen Veränderungen aufmerksam gemacht und sie wurden auch nicht darauf hingewiesen, was sie beachten müssen. „Der hat mich auch ganz schön hängen lassen“ (MF 59,74). Für den Vater war es viel zu wenig Information, auch von den Banken und so mussten sie alles selbst herausfinden (VF 62). Deshalb haben sie Gelder wieder zurückzahlen müssen, welche sie regelmäßig vorher erhalten hatten, mussten eine Sachwalterschaft abschließen und andere Dinge organisieren. Dies alles war eine große Belastung für sie. Als Unterstützungsangebot ergibt sich daraus mehr Informationen im Vorfeld von den verschiedenen Stellen vom Verein, vom Wohnhaus, von den Banken und dem Fond Soziales Wien. Der Vater schlägt vor, dass für Eltern umfassendes Informationsmaterial erstellt werden sollte für die Zeit des Auszugs (VF 99). Der gesamte administrative Aufwand war für die Eltern sehr anstrengend: „Da rennt man ein paar Monate im Kreis“ (VF 95).

Für sie war der Auszug des Sohnes eine finanzielle Einbuße, vor allem als sie dann Rückzahlungen machen mussten „war ein bissl ein Chaos“ (MF 53) und auch ihr Ersparnis dafür verwendet werden musste. Die Mutter gibt an, dass sie vorher nicht über diese finanziellen Veränderungen Bescheid gewusst hat (MF 57).

11.5.7 Analyse des Interviews mit MG und VG (Mutter und Vater von G)

1) Eckdaten und biografische Daten der Eltern und der erwachsenen Kinder

Die Mutter ist 49 Jahre alt und hat Matura als höchste schulische Ausbildung. Sie hat sieben Jahre, bevor sie mit G schwanger wurde, als Sachbearbeiterin gearbeitet und nachdem sie keine Teilzeitstelle nach der Geburt ihres Sohnes G bekommen hat, blieb sie bei dem Kind zu Hause und hat nicht mehr zu arbeiten begonnen. Drei Jahre später bekommt sie ihren zweiten Sohn, der keine Behinderung hat. Der Vater ist 51 Jahre alt und hat studiert.

G ist nun 22 Jahre alt und wohnt noch bei den Eltern in einer Wohnung, gemeinsam mit seinem 19-jährigen Bruder. Die Geburt von G war eine geplante Kaiserschnittgeburt und die geistige Behinderung ist durch Sauerstoffmangel nach der Geburt entstanden, „Und aufgrund der fehlenden Sauerstoffversorgung hat er eben die Schäden“ (VG 299). Die Eltern haben ihn vor Kurzem bei zwei Betreuungseinrichtungen für einen Wohnplatz vorgemerkt und geplant, dass er in 3-5 Jahren auszieht (MG 516). Er hat nach Aussagen der Eltern keine Freunde und auch keine Partnerin (MG 201). Die Eltern haben aufgrund einer kleinen Operation des Sohnes die Sachwalterschaft übernommen, da die Vertretungsbefugnis dafür nicht ausreicht.

2) Personale, materielle und familiäre Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Familie während des Aufwachsens und beim Auszug gegeben waren.

Für die Eltern war zuerst noch nicht absehbar, wie sich ihr Sohn entwickeln wird, denn die erste Diagnose lautete nicht geistige Behinderung. Die Eltern sind erst nach und nach in die Situation hineingewachsen (VG 129). Die Mutter hat sich großteils um die Betreuung und die Begleitung des Sohnes gekümmert. „Nach einem halben, dreiviertel Jahr hat man eh schon gesehen, dass da ein gewisser Förderbedarf schon da war beim G, dann haben sich diverse Therapiebegleitungen ergeben“ (VG 28). Die Mutter hat daher nicht mehr zum Arbeiten begonnen und sich vorwiegend um G gekümmert und ihn bei diversen Therapien begleitet. Während der Kindheit hatte er unterschiedliche Therapien: „Angefangen haben wir mit Logopädie, Ergotherapie, Bopaththerapie“ (VG 376), weiters waren sie bei einer Spezialambulanz für Entwicklungsdiagnostik (VG 382) und beim heilpädagogischen Voltigieren (VG 384). Seit ca. seinem elften Lebensjahr fährt er mit der Schule und dem Hort für eine Woche weg auf Urlaub und mit dem Sportklub auf Sportwoche. Mittlerweile fährt er mit der Werkstätte auf Urlaubsaktion.

Die Behinderung empfanden sie schon ab und zu belastend: „Es hat schon Zeiten gegeben, wo uns das schon sehr belastet hat“ (VG 324). G hat immer wieder sportliche Erfolge, die von den Eltern gefördert und auch positiv hervorgehoben werden. Auch seine gute Merkfähigkeit wird angesprochen. Die Familie hat finanziell abgesichert gewirkt und scheint über hohe familiäre Bildungsressourcen zu verfügen. Sie erwähnen mehrmals, dass sie viel Zeit für ihren Sohn investieren, da er sich ohne Einzelbetreuung kaum selbst beschäftigen kann. Die Eltern erleben sein Verfallen in Stereotypen als emotionale Belastung, da es sie manchmal unter Stress setzt, ihn immer wieder zu beschäftigen. Seine Eltern bezeichnen ihn als „kontaktfreudig, er quatscht die Leute an“ (VG 71) und er kann auch gut Dinge nachmachen, „sodass es für Smalltalk reicht“ (VG 83). Es werden ihm in der Freizeit von den Eltern unterschiedliche Möglichkeiten geboten wie Leichtathletik, die Mutter geht mit ihm laufen, der Vater klettern und Tischtennis spielen und er hat einen Besuchsdienst, der ihn bei diversen Freizeitaktivitäten begleitet.

Bei der Körperpflege wird darauf geachtet, dass er vieles selbst macht. Und auch die Aussage „Er wäscht sich selber, also angreifen tun wir ihn nicht mehr“ (M 242) lässt darauf schließen, dass sie ihn als Erwachsenen behandeln. Auf die Frage, ob sie ihn als Erwachsenen sehen, antwortet die Mutter jedoch, „Ich glaube, er wird nie erwachsen“ (MG 637), wobei in einem

anderen Zusammenhang, bei der Zeit des Schlafens Gehens gesagt wird, „G ist erwachsen“ (MG 228). Der Vater beschreibt es so, rein rational sei er ein Erwachsener, jedoch das eigene Kind bleibe immer das eigene Kind (VG 640).

Die Familie hat das Gefühl, dass G und die Familie im Haus integriert sind, „Er war einfach da und er ist so, wie er ist“ (VG 361). G merkt sich sehr viele Straßennamen und Stationen, kann dies jedoch nicht miteinander verbinden, sodass er alleine die öffentlichen Verkehrsmittel nicht benutzen kann. Auch beim Überqueren der Straßen weiß er zwar, auf was er achten muss, das hat ihm die Mutter gezeigt, jedoch kann er Gefahren trotzdem nicht einschätzen. „Er geht nie alleine fort, also immer in Begleitung“ (VG/MG 86, 90). Sie versuchen, ihn in den verschiedensten Lebensbereichen zu fördern sowie auch bei der Körperpflege: „Zähne putzen und solche Dinge versucht man ihn auch selber machen zu lassen“ (VG 113). Die Mutter spricht von einem Versuch, „Ich versuch schon auch, dass er es lernt“ (MG 119). Stolz erwähnt der Vater auch die Fortschritte des Sohnes: „Es hat immer wieder Fortschritte gegeben“ (VG 166) und sie zählen ein paar Dinge auf (Zipp zumachen, Knopf zumachen, MG 182). Die Mutter erwähnt, dass sie in solchen Situationen weit weg sein muss – scheinbar geht er noch lieber zu seiner Mutter, mit der Bitte, ihm zu helfen (MG 185). Auf die Frage, ob es zwischen dem Sohn und den Eltern Meinungsverschiedenheiten gibt, antwortet die Mutter mit „Nein, die gibt es nicht, ich glaube der G kann das nicht ausdrücken, dass er sich ärgert oder so“ (MG 619). Auf die Frage was sie denken, wer ihrem Sohn besonders wichtig ist, antwortet die Mutter, „Ich glaub schon, dass er sehr an seinem Papa hängt, aber er zeigt es anders“ (MG 251). Von den eigenen Eltern haben sie Unterstützung bei der Betreuung der Kinder erhalten. Diese Unterstützung hat für die Mutter teilweise eine unangenehme Abhängigkeit verursacht und ein Einmischen der eigenen Eltern. „Ohne den Zwang, ich brauch’ die Unterstützung, könnte man sich leichter abgrenzen“ (VG 435). Aufgrund der Abhängigkeit von der Unterstützung, sagten sie jedoch nichts gegen das Einmischen (MG 443). Ein soziales Stützsystem war daher vorhanden. Die Eltern haben sehr viel für die Förderung und die Entwicklung des Sohnes getan und die Mutter hat sehr viel Zeit mit ihm verbracht.

3) Selbstbestimmung

Aufgrund seiner Behinderung (Autist) erscheint es für die Eltern sehr schwierig zu erkennen, wann er selbst entscheidet: „Ja, so wie wir ihn kennen, ist es unheimlich schwer etwas aus ihm herauszukriegen und ihm nichts in den Mund zu legen (...) dann sagt er es nach und ich weiß es wieder nicht, wie er es gemeint hat“ (MG/VG 685). Der Sohn G kann aber doch auch

Dinge einfordern und entscheiden, „Manchmal, eher selten, fordert er von sich auch was“ (VG 47).

Der Vater beschreibt sein Verhalten bezüglich Selbstbestimmung folgendermaßen: „Er kann mit sich überhaupt nichts anfangen, also wenn keiner für ihn da ist zu 100 %, dann steht er da eine Stunde, zwei Stunden im Vorzimmer, er würde die Uhr anstarren, wie die Sekunden umspringen oder motorisch die Laden auf und zu machen“ (VG 33). Dies scheint er jedoch schon selbst zu bestimmen, ob er die Uhr anschaut oder die Laden auf und zu macht. Aus der Sicht lassen ihn die Eltern nicht immer diese Stereotypen ausführen, weil sie meinen, dass er selbst gerne etwas machen möchte, nur alleine nicht fähig ist, dies zu tun. Dieses Verhalten wird vom Vater nochmals beschrieben: „Er fängt von sich aus nicht an, dass er sich die Musik aufdreht, auch das hat er früher manchmal gemacht, jetzt schon eher weniger, irgendetwas spielen, was man alleine machen kann, nichts“ (VG 42). Die Eltern haben eine Vorstellung von sinnvoller Tätigkeit, die der Sohn von sich aus nicht macht.

4) Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunkts des Auszugs

Die Einstellung der Eltern zum Auszug ist, dass ihr Sohn mit einem bestimmten Alter (in den nächsten 3-5 Jahren) von zu Hause ausziehen soll. Sie bereiten den Sohn auch darauf vor und sprechen mit ihm darüber und sagen ihm Folgendes: „Wenn jemand erwachsen ist, dann wohnen die Leute nicht mehr bei ihren Eltern, sondern in einer eigenen Wohnung“ (MG 577). Diese Aussage zeigt, dass sie, ähnlich wie auch im Normalisierungsprinzip gefordert, einen altersgemäßen Auszug für ihren Sohn wollen. Die Einstellung der Eltern ist, dass auch Menschen mit Behinderung zwischen 20-30 Jahren von zu Hause ausziehen. Sie erwähnen aber auch Eltern, die die Betreuung als Lebensaufgabe sehen (VG 610). Ihre Einstellung zum Auszug ist sehr positiv, und wie sie sagen, eine Verbesserung für alle (VG 478). Ihnen ist die Entwicklung des Sohnes wichtig: „Für ihn könnten wir uns vorstellen, dass er dadurch schon noch einen Entwicklungsschub macht“ (MG 552). Er soll altersadäquate Ansprechpersonen haben und nicht nur die Zeit mit seinen Eltern verbringen müssen, „dass er andere gleichaltrige Kontakte hat, altersadäquate Unterhaltung, nicht nur mit seinen alten Eltern“ (VG 557). Weiters soll er sich gut und schnell in seinem neuen Zuhause eingewöhnen können und auch wohlfühlen.

5) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter

Sie schildert eine Situation, in der sie mit der Lehrerin der Vorschulklasse gesprochen hat. „Wie der G in die Vorschule gekommen ist, weil ich mit der Lehrerin gesprochen hab’, also

nach fünf Minuten ich hab nur mehr geweint, also das war dann vom Verkräften her schon ziemlich schwierig“ (MG 330). Sie führt nicht genau aus, was sie damit meint, aber vermutlich seine Fähigkeiten, die von der Vorschullehrerin angesprochen wurden. Durch kleine Fortschritte, die sie immer wieder gesehen haben, konnten sie die Behinderung besser akzeptieren. „Wir haben auch versucht, praktische Dinge zu lernen, und ab da ist es auch in die Richtung gegangen, dass man das halbwegs irgendwie verdauen kann, die Behinderung“ (VG 352). „Ja, weil man es ein bisschen abschätzen konnte, dass er doch Fortschritte macht und sich ein bisschen weiterentwickelt“ (MG 354). Die Mutter hat sich vorwiegend um den Sohn gekümmert und auch Wertschätzung durch ihren Mann dafür bekommen. Der Vater bringt sich abends und an Wochenenden stark bei der Betreuung ein. Für die Mutter war die teilweise erlebte Abhängigkeit von den Großeltern bezüglich der Unterstützung bei der Betreuung der Kinder unangenehm. „Auf der einen Seite braucht man die Unterstützung und auf der anderen Seite hätte man’s am liebsten draußen“ (MG 445). Die Mutter kann ganz offen über ihre Gefühle gegenüber G sprechen, sie freut sich auf ihn, wenn er längere Zeit weg war, kann sich auch über ihn ärgern. „Dann geht er mir auch schon wieder heftig auf die Nerven“ (MG 637). Sie kann somit sehr gut auch über ihre negativen Gefühle sprechen.

6) Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung

Die Mutter beschreibt, wie es ihr derzeit mit dem Thema Auszug geht: „Ich sag’ immer spontan, ich hätte ihn am liebsten schon in einem Monat draußen“ (MG 479). Der Grund der Mutter dafür ist folgender, „weil ich finde ich hab keine Energie mehr, ich will nicht mehr, ich kann zwar sagen ich will nicht mehr, aber ich mach’ es trotzdem und es muss ja auch passieren“ (MG 504). Hier zeigt sich das Pflichtgefühl gegenüber ihrem Sohn, jedoch kann sie es aussprechen und auch benennen und hat keine Schuldgefühle ihm gegenüber. Die Mutter beschreibt die Veränderung, die sich für sie durch den Auszug ergeben würde: „Die Abende unter der Woche werden ein bisschen erträglicher (...), er geht um viertel elf schlafen und wir dann danach“ (MG 527).

7) Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.

Die Eltern versuchen ihn, in Gesprächen auf den Auszug vorzubereiten. Auf die Frage, wie er das aufnimmt sagen sie: „Nicht mehr so abwehrend wie vor zwei, drei Jahren oder so, man merkt, wir hoffen, dass er halt wirklich bald soweit ist (lacht)“ (VG 583-584).

8) Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug seitens der Eltern und der befragten Menschen mit geistiger Behinderung.

Der Vater spricht davon, dass die Kraft für die Versorgung der Kinder nach einer bestimmten Zeit aufgebraucht ist: „Das erste ist, wir haben festgestellt, man hat anscheinend von Natur aus als Eltern einfach für 18-20 Jahre Kraft und dann (er lacht) ist das aufgebraucht“ (VG 465).

Der Vater spricht dabei zwei Aspekte an, einerseits dass sie als Eltern wieder selbst mehr „Luft“ haben wollen und andererseits der Gedanken, dass ein Auszug in jungen Jahren leichter ist, da er ohnehin seine Eltern überleben wird und dann Betreuung benötigt: „Ja, ja, es sind zwei Dinge, das eine für das eigene Leben, wir wollen da auch mehr Luft haben, das zweite ist, er ist körperlich organisch fit, das heißt, er wird uns sicher überleben, also mit großer Wahrscheinlichkeit, das heißt, je früher er einen definierten Platz hat, wo er sich auch wohlfühlt, um so besser“ (VG 468). Gründe sind für sie auch, dass er sich jetzt in jungen Jahren viel leichter eingewöhnen könne und die Hoffnung, dass er in einer Wohngemeinschaft besser gefördert werde (VG 475). Da der Vater selbst abends nach der Arbeit keine Energie mehr hat ihm alles von Neuem zu lernen. „Ich hab nicht die Energie, ihm jetzt noch versuchen etwas zu zeigen und zu lernen, das ist was anderes, und dann noch mühsam ‚jetzt nimmst das Handtuch noch so oder so‘, das, vielleicht geht das in einer WG besser“ (VG 509). Der Vater erwähnt, dass er auch schon manchmal, was die Förderung seines Sohnes betrifft „betriebsblind“ ist und er vielleicht nicht mehr sehr offen ist für Neues, was seinen Sohn betrifft (VG 486). Sie lehnen für sich die „permanente Elternschaft“ ab und schauen auf ihre Ressourcen. Ihre Einstellung zum Auszug (s.o.) ist ein positiver Einflussfaktor für die Entscheidung. Ihre Vorstellungen und Erwartungen von dem zukünftigen Wohnplatz ihres Sohnes sind dem Angebot entsprechend und sie wissen, dass sie vielleicht Abstriche machen müssen: „Die ideale Betreuung gibt es einfach aus Kostengründen nicht, also da muss man irgendwie Abstriche machen von den Vorstellungen, die man als Eltern hat, was jetzt Betreuungsintensität und Hygiene betrifft“ (VG 489-491). Die Eltern haben ihren Sohn schon mehrmals alleine auf Sportwoche geschickt und es war für ihn eine gute Zeit. Sie haben Vertrauen in die Betreuungsformen entwickelt und somit sind sie auch überzeugt, dass eine betreute Wohneinrichtung für ihn gut ist. Sie wissen von sich, dass sie die Verantwortung für die Betreuung abgeben können: „Wir haben auch kein Problem gehabt, die Verantwortung dort bei der Sportwoche, bei Urlaubsaktionen abzugeben. Wir haben auch immer den Eindruck gehabt die Betreuer haben alle miteinander recht vernünftig gewirkt, also da haben

wir keine schlechten Erfahrungen gehabt bisher“ (V1 562). Erzählungen von anderen Eltern über betreute Wohneinrichtungen haben die Eltern aber auch schon verunsichert, wie z.B. die Aussage „kommt verwahrlost nach zwei Wochen von der Wohngemeinschaft“ (VG 500), als Eltern hätte man immer andere Ansprüche (VG 694), sie sind aber zuversichtlich, dass ein gewisser Standard herrscht: „Es wird auch einen Standard geben, der durchaus mit unserer Gesellschaft übereinstimmt“ (VG 698). In der Werkstätte wurden Betreuungsstunden eingespart, worüber sie nicht sehr erfreut waren, gleichzeitig sagen sie, dass das wichtigste ist, dass ihr Sohn gerne hingehet (MG 424).

9) Unterstützungsmöglichkeiten beim Auszug aus dem Elternhaus

Die Mutter erwähnt die Problematik der Wohnplatzsuche. „Ich denke mal einen Werkstättenplatz zu finden, das ist schwierig und einen Platz in einer Wohngemeinschaft zu finden, ist um vieles schwieriger“ (MG 490). Die Mutter hat das Gefühl (MG 495), dass es so ist und darüber hinaus haben sie Erzählungen darüber von anderen Eltern gehört. Der Vater erwähnt, dass nicht die Anzahl der Wohnplätze das Problem sei, sondern das passende für ihn zu finden, „erst den Aufwand betreiben und schauen wo passt er dazu“ (VG 521).

Trotzdem haben sie auch negative Geschichten von anderen Eltern gehört, dass die KlientInnen nicht immer gut betreut sind. Die Mutter erwähnt dies gegen Ende des Interviews noch einmal (MG 693), dass es besonders schwierig sei, bei diesen negativen Geschichten dann einen passenden Platz zu finden für den Sohn, sodass es ihm gut geht. Sie haben zwar keine Angst davor, jedoch wird es ein anstrengender und mühsamer Prozess (MG 715). Auf die Frage, was ihr Vertrauen stärken könnte antworten sie, „man müsste einmal einen Einblick kriegen, wie es in einer Wohngemeinschaft läuft, wie die Leute dort sind und wie die Betreuung ist“ (MG 570). Unterstützung und Beratung beim Auszug wollen sie bei den dafür Zuständigen in den Vereinen in Anspruch nehmen, über die Schule und andere Infomaterialien sowie das Internet mit den Ergebnissen von Nueva (MG, VG 597-599). Als Elternteil muss man lernen, gewisse Bereiche, die den Sohn betreffen, dann nach einer Wohnhausunterbringung abzugeben (MG 705). Schwierig erscheint die Suche für sie vermutlich auch dadurch, dass ihr Sohn keine Wünsche diesbezüglich äußert und auch bei Problemen im Wohnhaus nichts sagen würde.

12. Generalisierende Analyse und Vergleich mit der Fachliteratur

Menschen, die von zu Hause ausziehen, haben die unterschiedlichsten Gründe für diesen Schritt und diese unterscheiden sich prinzipiell nicht von Gründen die Menschen mit geistiger Behinderung haben. Dies gilt auch für Eltern, eines Kindes mit geistiger Behinderung, allein diese Tatsache macht sie nicht zu einer homogenen Gruppe. Die Erwartungen, die von der Gesellschaft an sie herangetragen werden und ihre eigenen Erwartungen an ihr Handeln unterscheiden sich bei Familien mit Kindern mit Behinderung von anderen Familien. Auch die unterschiedlichen Voraussetzungen, die diese Familien haben, bringen andere Erfahrungen mit sich und können daher nicht vereinheitlicht werden. Im folgenden Teil sollen die Ergebnisse der Analyse der Interviews zusammengefasst und mit der Fachliteratur verglichen werden.

12.1 Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Familiäre Ressourcen, die eine Bewältigung von Entwicklungsaufgaben begünstigen (sh. 5.6) sind die materielle und soziale Stellung der Familie, familiäre Bildungsressourcen, die mit Kindern investierte Zeit und eine fördernde elterliche Erziehungshaltung (vgl. Fend 2003, 295ff). Angeführt werden bei den personalen Ressourcen die soziokognitiven Kompetenzen, eine positive Einstellung zu sich selbst, soziale Anerkennung und Erfolge im Leistungsbereich sowie soziale Stützsysteme (vgl. Fend 2003, 213).

Die mit dem Kind investierte Zeit wurde bei F und G besonders hervorgehoben. Sie haben mit ihren Söhnen viel Zeit verbracht, und großen Wert darauf gelegt, dass sie in seiner Entwicklung gefördert werden und auch Freiräume haben. Bei A hat die Mutter sehr viel Zeit mit ihrem Sohn verbracht, erwähnt aber auch, dass sie kaum Zeit für ihn in seinen ersten Lebensjahren hatte. Personale Ressourcen, im speziellen eigene Erfolge von den Menschen mit geistiger Behinderung, werden betont bei A (kennt sich gut mit technischen Geräten aus), B (ist so selbständig, dass sie alleine in der Wohnung der Mutter wohnen könnte), D (betont, dass er gut mit Geld umgehen kann), F (geht selbst einkaufen und auf die Bank) und G (hat immer wieder sportliche Erfolge). Soziale Stützsysteme wie Großeltern, die die Familie unterstützt haben, wurden bei F und G erwähnt. Zu den

Aspekten „Verhältnis zu sich selbst“ und zu den „soziokognitiven Kompetenzen“ wurden keine Angaben gemacht. In Bezug auf die Akzeptanz im Umfeld des Sohnes (Nachbarn, Freunde und Freundinnen der Familie) haben die Familie von G und auch die Mutter von E sehr positive Erfahrungen gemacht. Durch den Umgang mit dem Thema Behinderung in der Gesellschaft, sowie die damit vermittelten Wertvorstellungen in Bezug auf Pränataldiagnostik und Nackenfaltenmessung ist für Eltern von Menschen mit geistiger Behinderung die Akzeptanz des Kindes mit Behinderung sehr wichtig (vgl. Eckert 2007a, 45f). Die intensive Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der Behinderung des eigenen Kindes können sich auf die inner- und außerfamiliären Beziehungen auswirken und eine intensiviertere Beschäftigung mit der Gestaltung sozialer Beziehungen notwendig machen (vgl. Eckert 2007a, 46). Für die Eltern wird daher die Akzeptanz und Wertschätzung des behinderten Kindes sowie der besonderen familiären Situation zu einem zentralen Kriterium für die Aufrechterhaltung bestehender Kontakte (vgl. Eckert 2007a, 45). Dass die Freundschaften der Mutter von A nicht gehalten haben, wird von ihr angesprochen. Als Ursache nennt sie die großen Anstrengungen für die anderen Eltern, immer Rücksicht nehmen zu müssen (MA 403).

12.2 Beziehung zu den Eltern

Ist eine überbehütende familiäre Situation in der Familie gegeben, ist es schwieriger für die Söhne/Töchter Entwicklungsschritte zu machen. Im Gegensatz dazu kann eine emotional stabile Eltern-Kind Bindung Halt und Stütze bei der Ablösung sein und bei einer Entscheidung zum Auszug aus dem Elternhaus (vgl. Papastefanou 1997, 29). Eine enge Beziehung zwischen Mutter und Sohn ist bei A und MA erkennbar gewesen (MA 55-57). C scheint ein ambivalentes Verhältnis zu seinem Vater zu haben sowie auch D. D lehnt seine Mutter ab. E und G hatten/haben eine etwas stärkere Bindung zu den Vätern, als zu den Müttern. Von keinem der Befragten wurde die Beziehung zu den Eltern nach dem Auszug abgebrochen.

Ein Kennzeichen für eine psychologische Ablösung ist die Veränderung von einer komplementären hin zu einer symmetrischen Beziehung (auf der Ebene des gemeinsamen Erwachsenenstatus) (vgl. Krampen/Reichle 2008, 339f). Ob eine Beziehung symmetrisch ist oder nicht, lässt sich aufgrund der Aussagen der InterviewpartnerInnen nicht genau sagen. In der Familie von F beschimpfen sich F und seine Mutter manchmal gegenseitig und es gibt auch Meinungsverschiedenheiten, was darauf schließen lässt, dass diese Beziehung eher gleichberechtigt ist. Bei B, die noch nicht ausgezogen ist, zeigt sich jedoch

kein großer Unterschied zu den schon ausgezogenen Erwachsenen in Bezug auf die Beziehung zu ihrer Mutter. Sie bevormunden sich gegenseitig, sie haben Meinungsverschiedenheiten und unterstützen sich auch gegenseitig. Das heißt, ein Auszug muss nicht immer Ablösung bedeuten, ebenso wenig wie ein Verbleib in der Familie nicht zwangsläufig nicht abgelöst bedeuten muss (vgl. Hennies/Kuhn 2004, 141).

Die Entscheidung zum Auszug und eine Ablösung werden erleichtert, wenn den erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung eine Erwachsenenheit zugestanden wird (sh. 9.2). Jakobs (vgl. 2002, 32f) benennt neben den strukturellen Unterstützungsmaßnahmen auch eine Notwendigkeit der Einstellungs- und Verhaltensänderung nicht-behinderter InteraktionspartnerInnen. Pädagogisch entgegensteuern kann man insofern, dass eine Erwachsenenheit unterstellt wird und jede Person als in ihrer Entwicklung offen betrachtet wird. Die erwachsenen Söhne/Tochter werden von ihren Eltern als Erwachsene gesehen, dies wurde erkennbar bei A (von der Mutter schon, vom Stiefvater nicht), B, F, G. Bei den Eltern von C, D, E wurde aufgrund der Handlungen der Eltern, des Vaters und/oder der Mutter der Eindruck erweckt, dass sie ihre erwachsenen Söhne nicht als Erwachsene sehen.

Sich selbst sehen alle der Befragten Menschen mit geistiger Behinderung als erwachsen. Nach Vaskovics (1997) ist die subjektive Ablösung (Selbstwahrnehmung) erkennbar in der Selbsteinschätzung der jungen Erwachsenen in Bezug auf das Erwachsen sein. Die, die sich als bereits erwachsen einstufen, beanspruchen für sich autonome Entscheidungen und fordern von den Eltern mehr Respekt ein (sh. 6.1).

Schatz (1987, 134 zit. nach Hennies/Kuhn 2004, 137) hat bei seiner Untersuchung von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die noch bei den Eltern wohnten, Folgendes feststellen können: Sexualität war häufig ein Tabuthema und ein „normales“ Sexualeben wurde den Heranwachsenden nicht zugestanden.

Nur in einer Familie wurde im Interview klar, dass das Thema Sexualität für die Familie ein Tabuthema war (ME), bei zwei anderen Familien wurde dies mit ihren Söhnen schon mal angesprochen (MA/A, MG/G) bei den anderen InterviewpartnerInnen wurden dazu keine Angaben gemacht.

12.3 Selbstbestimmung.

Wie schon in Teil 4.1 und 7.1 angeführt, steht Selbstbestimmung dafür, dass Menschen ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und selbst entscheiden können. Dies erfordert manchmal Unterstützung von außen. In diesem Unterstützungsverhältnis steht die

gleichberechtigte und partnerschaftliche Beziehung im Vordergrund. So wie sich im Prozess des Erwachsenwerdens Selbstbestimmung und Fremdbestimmung abwechseln, so ist dies auch ein Thema, das Eltern von Menschen mit geistiger Behinderung fortdauernd beschäftigt. Sie wünschen sich für ihre erwachsenen Kinder meist viel Selbstbestimmung und trotzdem umfassende Versorgung. Gelebte Selbstbestimmung ist nach Vaskovics (1997) ein Zeichen der sozialen Ablösung. B sagt auf die Frage, ob sie sich als Erwachsene fühlt, dass sie gelernt hat, ihre Meinung zu sagen (B 113). Ihre Meinung zu vertreten und dafür einzustehen ist ein Aspekt der Selbstbestimmung. Für sie wird das als wichtiges Kriterium des Erwachsen seins bezeichnet. C betont, dass das Erwachsen sein bei ihm damit zu tun hat, dass er alles kann und auch selbständig ist (C 95). Bei A und B wird betont, dass Entscheidungen über sie nicht (mehr) getroffen werden, da sie das nicht zulassen (MA 676, B 92). Beide sind Mitglieder bei den Selbstvertretern. B betont besonders den Rückhalt, den ihr diese Gruppe gibt, sie gebe ihr Halt und sie traue sich selbst, seitdem sie dabei ist, viel mehr zu (B 96). Auch C ist Mitglied bei den Selbstvertretern und er betont in Bezug auf seine Selbstbestimmung, dass er selbständig ist und auch andere unterstützt (C 57). Selbst zu entscheiden, was er einkauft oder wie er seine Freizeit gestaltet, scheint für E fremd. Seine Kleidung oder etwa Geschenke für Freunde sucht nicht er, sondern seine Mutter aus (E 165). Seinen eigenen Auszug jedoch hat E selbst ausgesucht, wie er selbst sagt. F entscheidet in vielen Fällen selbst, bei diversen Einkäufen, Kaffeehausbesuchen, Konzerte oder Speisen im Wohnhaus (F 116). Bei G ist es aufgrund seiner Behinderung (Autist) nicht leicht seine Wünsche herauszufinden. Es wird jedoch von den Eltern immer wieder versucht und in seltenen Fällen entscheidet er auch selbst (VG 47). Ein Interviewpartner (A) hat seinen Auszug selbst bestimmt (A 188) in dem er seine Mutter vor vollendete Tatsachen gestellt hat und gemeint hat, er zieht jetzt aus. Dies deutet darauf hin, dass er Autonomie in der Beziehung zu seiner Mutter leben kann (Krampen/Reichle 2008, 341). Interessant ist, dass B und C das selbständig sein, seine Meinung sagen können als Merkmale des „Erwachsenseins“ definieren. Für D ist jemand erwachsen, wenn er/sie volljährig ist. Die Prämisse Selbstbestimmung wird vom Großteil der Befragten in diversen Bereichen umgesetzt. Nicht alle können mit dem Begriff „Selbstbestimmung“ etwas anfangen, ihre Aussagen über ihre Entscheidungsprozesse lassen darauf schließen, dass sie vieles in ihrem Leben selbst entscheiden und somit beeinflussen können.

12.4 Einstellung zum Thema Auszug und zur Wahl des Zeitpunktes des Auszugs

Die Situation von Eltern, die die Einstellung vertreten für die Versorgung und Betreuung ihres erwachsenen Kindes mit geistiger Behinderung so lange wie möglich da zu sein, wird in der Fachliteratur mit dem Begriff der „permanenten Elternschaft“ (Balzer/Rolli 1975) beschrieben. Zwei der Mütter haben diese Einstellung vertreten (MA, ME). Dies zeigt sich mitunter dadurch, dass sie sich vor dem Auszug ihres erwachsenen Sohnes nicht mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Die Mütter sind sich vom Alter her nicht ähnlich (83 und 66 Jahre) jedoch ihre Söhne (A 46, E 47 Jahre). Diese Einstellung der Mütter hatte scheinbar zur Folge, dass die beiden Söhne A und E über ihren Auszug selbst entschieden (sh. 12.3.). Es zeigte sich, dass bei den jüngeren Eltern (MF/VF, MG/VG zwischen 49 und 57 Jahre) der Auszug ihres erwachsenen Kindes (F 32 Jahre, G 22 Jahre) für selbstverständlich angesehen wird (F, G). Dadurch scheint auch die Entscheidung und die Wahl des Zeitpunktes für den Auszug des eigenen Sohnes mit geistiger Behinderung leichter zu sein, da diese Eltern sich und ihren Sohn/ihre Tochter gut auf diesen Schritt vorbereiten können (Besichtigen der Einrichtungen, Vorbereitung des Sohnes in Gesprächen, Gedanken zur eigenen Lebensplanung nach dem Auszug). Dies wird in der fünften These von Hans Weiß (2002) beschrieben (sh. 9.1), welche besagt, dass jüngere Eltern sich eher ein unabhängiges Leben ihrer erwachsenen Söhne und Töchter mit geistiger Behinderung vorstellen können als ältere Eltern. Die Theorie von Susann Kluge und Udo Kelle (2001, 15ff) erörtert, dass das Kohortenmodell Einfluss nimmt auf den individuellen Lebenslauf (sh. 11.2.1). Diese Theorie findet sich stark bei der Einstellung der Eltern zum Auszug wieder.

Botschaften der Eltern wie z.B. „Verlass mich nicht, ich brauche dich“ können Menschen mit geistiger Behinderung mit wenigen Identifikationsmöglichkeiten stark in ihrer Entscheidung zum Auszug verunsichern. Da hingegen vermitteln ablösungsfördernde Botschaften von Eltern Sicherheit und Zutrauen. Dazu gehört auch, den Auszug als etwas Normales und Notwendiges zu sehen (vgl. Fischer 2005, 7).

Die Einstellung, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung von zu Hause ausziehen, wenn diese erwachsen sind, hat sich bei diesen Familien schon verbreitet. Das Normalisierungsprinzip in Bezug auf den Auszug wird somit zunehmend umgesetzt. Dies wird auch in der Fachliteratur erwähnt. Determinanten für einen früheren oder späteren Auszug können z.B. eine geringere Normorientierung sein (vgl. Krampen/Reichle 2008, 341).

Vor allem Eltern von Menschen mit geistiger Behinderung können sich meist nicht an einer gesellschaftlichen Norm orientieren, was den Übergang ins Erwachsenenleben ihrer Kinder und den Zeitpunkt des Auszugs betrifft. Die Einstellung der Eltern, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht erst beim Tod der Eltern ausziehen sollten, wird jedoch von allen Eltern angesprochen (MA, ME, MF/VF, MG/VG). Somit kann sich der Sohn/die Tochter in der Einrichtung eingewöhnen und die Eltern können in dieser Zeit noch unterstützend tätig sein. Alle Eltern betonen, dass sie Erzählungen von Bekannten gehört haben, wo der Sohn/die Tochter mit geistiger Behinderung erst beim Tod der Eltern ausgezogen ist, die Eingewöhnung sehr schwer war und Jahre gedauert hat und dass sie das für ihre eigenen Söhne nicht wollen/wollten.

Welche Vorteile aus ihrer Sicht ein Auszug für den Menschen mit geistiger Behinderung bringt, wird von den Eltern von A, F und G erwähnt. MA und VG betonen, dass die Menschen mit geistiger Behinderung noch so vieles lernen können, zu Hause allerdings nicht die Möglichkeiten dazu haben und das Angebot der Förderung einem Wohnhaus besser sei. In der Fachliteratur wird diese Haltung von Wininger (2006, 35) ebenfalls vertreten. Der dauerhafte Verbleib in der Familie fördert Isolation und es werden den Heranwachsenden notwendige Lernerfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung vorenthalten. Als förderlich sieht MF, dass ihr Sohn dann unter „Seinesgleichen“ sein kann und seine Interessen besser ausleben kann, da diese sehr unterschiedlich zu denen seiner Eltern sind. Der Sohn hätte dort altersadäquate Ansprechpersonen und nicht immer nur seine Eltern um sich, wird von den Eltern von G betont (MG/VG). Über den Auszug vorher nachgedacht haben A, MA, B, ME und E nicht. Der Gedanke, was einmal sein wird, wurde scheinbar verdrängt oder einfach hinausgeschoben.

Die Einstellung der Eltern zum Auszug zeigt sich auch in den Begriffen, die sie für den Auszug verwendeten. Ist der Auszug für sie ein „weggeben“ (VF) oder ein „hergeben“ (ME) des Sohnes oder doch ein „ausziehen“ (MF) oder ein „gehen lassen“ (MA). Bei den Begriffen „weggeben“ und „hergeben“ ist es ein durch die Eltern fremdbestimmter Prozess, der scheinbar nichts mit der Eigeninitiative des jungen Erwachsenen zu tun hat. Hingegen stehen bei den Begriffen „ausziehen“ und „gehen lassen“ die Eigeninitiative und die damit vermutlich gegebene Selbstbestimmung im Vordergrund.

12.5 Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter

Das Annahme-Ablösungspostulat wurde von den Eltern nicht angesprochen. Schuldgefühle wurden seitens der Mütter jedoch schon erwähnt. Die Mutter von A kämpft

schon seit vielen Jahren mit Schuldgefühlen. In ihren Träumen tauchen Bilder auf, wo sie sich zwischen ihren Kindern entscheiden muss. Sie träumt immer wieder von einem Unfall und kann sich entweder für die Rettung des „Behinderten“ (wie sie ihn nennt) oder für die beiden nicht behinderten Kinder entscheiden. Dabei steht sie vor dem Dilemma, dass sie nicht weiß, ob sie sich für den „Behinderten“ entscheiden soll oder ihre anderen beiden Kinder, die mittlerweile auch schon erwachsen sind. Sie musste nicht nur für die Versorgung und Betreuung ihrer Kinder sorgen, sondern auch die Lebenshaltungskosten verdienen. Sie betont, dass sie sich über ihre Gefühle nie austauschen konnte. Diese Schuldgefühle sind mit großer Wahrscheinlichkeit aus fehlender sozialer, familiärer, institutioneller Unterstützung und den nicht machbaren Anforderungen entstanden, die an diese Mutter gestellt wurden – drei Kinder alleine zu versorgen und dabei noch den Lebensunterhalt zu verdienen mit einem Sohn, den sie praktisch nie alleine lassen konnte. Diese Schuldgefühle werden nun noch von ihrem nicht behinderten Sohn verstärkt, der ihr zum Vorwurf macht, dass sein Leben ohne seinen Bruder mit geistiger Behinderung ganz anders aussehen würde. Schuldgefühle von außen verstärkt, wurden auch bei der Mutter von E, sie und ihr Mann waren beide im Krankenhaus und die Mutter entschied sich für eine Kurzzeitunterbringung des Sohnes. Als dies ihr Mann erfährt, fragt dieser, wie sie ihn nur „weggeben“ konnte – da entscheidet die Mutter früher vom Krankenhaus nach Hause zu gehen, um sich um ihren Sohn kümmern zu können (ME 26). Dies hat sie sehr getroffen, wie sie ihm Interview schildert. „Nicht einmal krank sein können“ wurde auch von der Mutter von A angesprochen.

Unterstützung von Großeltern, Tanten, Onkel u.a. hatten MA gar nicht und ME, MF nur wenig. Alle befragten Mütter haben sich vorwiegend um den Sohn mit Behinderung gekümmert und drei haben ihre Berufstätigkeit deswegen aufgegeben. MG hatte familiäre Unterstützung, dies war jedoch teilweise für die Mutter belastend. Scheinbar hatten die Mütter MF und MA unangenehme Reaktionen vom Umfeld in Bezug auf die Behinderung des Sohnes, die sich in folgenden Aussagen widerspiegeln: „Ich hab in den vielen Jahren eine so dicke Elefantenhaut bekommen, dass das alles an mir abgeprallt ist“ (MF 353), oder „Also, wenn du einen Behinderten hast bist du trotzdem immer noch den sein Schutz, man stellt sich schützend vor demjenigen“ (MA 195). Die anderen beiden Mütter (ME und MG) hatten diesbezüglich keine negativen Erfahrungen gemacht.

Monika Seifert (2004, 318) beschreibt in ihrem Artikel „Wenn Anforderungen zu Überforderungen werden“ die Diskrepanz mit denen die Mütter hadern bei der Ablösung

und beim Auszug des erwachsenen Kindes mit geistiger Behinderung. Diese Diskrepanz besteht zwischen der Bereitschaft die eigenen Bedürfnisse für das behinderte Kind hinten anzustellen und dem natürlichen Wunsch nach mehr eigenen Freiräumen und Autonomie im Alltag. Die Mutter von A betont, dass ihre Familie ihr Leben ist und sie für sich selbst nie Zeit hatte. Jetzt wo alle ausgezogen und ihr Ehemann verstorben ist, geht es ihr mit dieser Situation nicht sehr gut. Sie würde anderen Müttern raten, mehr an sich selbst zu denken. Dies ist anders bei den etwas jüngeren Eltern. Autonomiewünsche der beiden Mütter (MF/MG) werden selbstverständlich geäußert und führen nicht mehr wie bisher bei anderen Müttern beobachtet zu Selbstvorwürfen oder Schuldgefühlen.

Inwiefern die Identität als Mutter mit den Leistungen ihrer Söhne/Töchter zusammenhängt, ist nicht klar erkennbar gewesen. Nur eine Mutter (die sehr viel Zeit für die Förderung ihres Sohnes verwendet hat) betont, dass sie auf sich stolz ist, dass ihr Sohn sich so entwickelt hat und vor allem aber, dass sie ihm das alles beibringen konnte (MF 380). Nicht für alle Eltern stand die Entwicklung der Selbständigkeit im Vordergrund. In der Studie von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (1997, 256f) konnte erhoben werden, dass den Erwachsenen mit Behinderung weniger Selbstständigkeit zugestanden wurde, als ihnen möglich gewesen wäre. Dies wurde auch bei A und B angesprochen. MA betont, dass ihr Sohn zu Hause ein „Mamakind“ ist und nichts selbst macht, weil auch die Notwendigkeit dafür nie gegeben war (MA 580, 690). Auch bei B wird „alles von der Mutter gemacht“ und sie sei dadurch zu Hause etwas bequem (B148). Allerdings wird bei beiden auch angegeben, dass sie die Mutter bei anderen Tätigkeiten außer Haus (Einkaufen, Bankwegen) unterstützen. Der Prozess des Sich-Lösens (der emotionalen Ablösung) gestaltet sich umso schwieriger, je weniger die Selbständigkeit gefördert und soziales Lernen ermöglicht wird oder wo bewusst oder unbewusst Widerstand gegen diese Selbstverwirklichungsansätze z.B. seitens der Eltern geleistet wird (vgl. Speck 2005, 328f). A hat sich trotzdem selbst für den Auszug entschieden.

12.6 Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung

Für die Mütter MA, MF wurde der Auszug des Sohnes als Erleichterung empfunden und damit begründet, dass nun die Verantwortung abgegeben werden konnte. „Gott sei Dank, jetzt übernimmt jemand anderes die Verantwortung“ (MA 517). Die Mutter von F betont, dass sie nun wieder mehr Freizeit hat (MF 476). Ihr Wunsch nach mehr Freizeit und mal

wieder wegfahren ohne Kinder, hat sie motiviert, auch wenn es schon schwer war für sie (MF45).

Für die Mutter von E war es schwer und sie sagte „mir hats wehgetan“ (ME 45). Vor allem nachdem ihr Mann gestorben war und ihr Sohn ausgezogen ist, hat sie sich sehr alleine gefühlt (ME 357). Dadurch, dass die Ehepartner von der Mutter von A und der Mutter von E schon verstorben sind und die Betreuung der Kinder/des Kindes ihre Hauptaufgabe und vermutlich auch Lebensinhalt war, fühlen sie sich jetzt sehr allein.

Aufgrund der Aussagen zeigt sich, dass es Müttern, die sich auf die Zeit nach dem Auszug vorbereitet haben und sich darauf freuen, mehr Zeit für sich bzw. wieder mehr Zeit mit dem Partner verbringen zu können, leichter fällt, mit dem Auszug umzugehen.

12.7 Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes mit geistiger Behinderung in Bezug auf den Auszug.

D, E, F sagen, dass es ihnen beim Auszug sehr gut gegangen sei, bzw. zeigen auf die Smiley Karten mit dem glücklichen Gesicht, als sie nach ihren Gefühlen beim Auszug gefragt wurden. Gefreut hat sich F auf das größere Zimmer (F 217), E auf die gemeinsame Zeit mit der Leiterin (E 65) und für A war es das eigene Zimmer und dass er Ruhe hat vor seinem Stiefvater (A 182). D gefällt es nun alleine in der Wohnung viel besser als gemeinsam mit den Eltern zu wohnen (D 113). Für C war es eher ein mulmiges Gefühl, weil er niemanden im Wohnhaus kannte und über seinen Kopf hinweg entschieden wurde, dass er ausziehen musste. Den Auszug selbst geplant hat A, wobei E meint, er hat seinen Auszug selbst entschieden (E 70).

Für A haben der Auszug und die damit verbundene räumliche Trennung von der Mutter dazu geführt, dass er nun z.B. selbst einkaufen geht. Er betont dies besonders, als ihm die Frage nach der Selbstbestimmung gestellt wird. Dies hat ihm seine Mutter aufgrund seiner epileptischen Anfälle nicht zugetraut. Für ihn war es scheinbar ein großer Schritt zu mehr Selbstbestimmung und auch eine Form der Ablösung. All diejenigen Befragten, die beim Auszug mit eingebunden waren, ihn vielleicht sogar selbst initiiert oder entschieden haben, haben sich ohne Ängste auf die neue Situation gefreut und sich gut eingelebt. Bei C hat der Auszug am Ende dann auch gepasst, wie er sagt, jedoch war die Umstellung schwer für ihn.

12.8 Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug seitens der Eltern und der befragten Menschen mit geistiger Behinderung

Monika Seifert beschreibt in dem Artikel „Wenn Anforderungen zu Überforderungen werden“ (Seifert, 2004, 319f) mögliche Schritte, um den Prozess des Auszugs der Tochter/des Sohnes mit geistiger Behinderung vorzubereiten. Einige dieser vorbereitenden Schritte wurden von den InterviewpartnerInnen erwähnt, geplant bzw. umgesetzt.

- Gespräche mit den Familienangehörigen (MG/VG)
- Austausch mit anderen Eltern (MF/VF, MG/VG)
- Vertrautmachen mit Wohnmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung (MF/VF, MG/VG ist geplant)
- Überlegungen, welche Wohnform für das eigene Kind geeignet wäre (MG/VG ist geplant).
- Trennung üben (z.B. Ferienreisen, Kurzzeitunterbringung) (MA/A, B, C, D, ME/E, MF/VF, MG/VG).
- Nachdenken über die künftige eigene Lebensplanung (Beziehung zum Partner, Aktivitäten, Hobbys, Beruf) (MF)
- Kontaktaufnahme zur gewählten Einrichtung, Besichtigung und Gespräche mit der Einrichtungsleitung und ggf. MitarbeiterInnen über die Angebote der Einrichtung und die konzeptionellen Grundlagen (MA/A, MF/F)
- Vorstellen der Tochter bzw. des Sohnes in der künftigen Wohngruppe (MF/F, MA/A)
- Gespräche mit Vertretern des MitarbeiterInnenteams über die Lebensgeschichte und die individuellen Ausdrucks- und Kommunikationsformen, Bedürfnisse, Interessen und Abneigungen der Tochter bzw. des Sohnes
- Austausch über gegenseitige Erwartungen
- Gemeinsame Vorbereitung der Eltern auf die Ablösung
- Vorbereitung der Tochter bzw. des Sohnes auf den neuen Lebensbereich (Vorbereitungsgruppe, Probewohnen u.a.) (MF/VF, MG/VG, durch Gespräche)
- Vorbereitung des Einzugs (Behördenangelegenheiten, Ausstattung des Zimmers...)

Zusätzliche hilfreiche Aspekte, die durch die Interviews herausgefunden werden konnten, werden im folgenden Absatz noch hinzugefügt und die Angaben von Monika Seifert (2004) ergänzt. Alle InterviewpartnerInnen haben erwähnt, dass sie, bzw. die Tochter, der Sohn auf Kurzzeitunterbringung, Urlaubsaktion oder Ferienreise waren. Diese Form des Einübens der Trennung wurde von allen vor dem Auszug genutzt.

Konflikte in der Familie und dass A von seinem Stiefvater nicht ernst genommen wurde, war ein Auslöser für den Auszug von A. Weiters war für A die Vorstellung mit seiner Freundin gemeinsam im gleichen Wohnhaus zu wohnen und die Tatsache, dass er das Wohnhaus mit den BewohnerInnen und den BetreuerInnen schon kannte und sich dort wohlfühlt hat hilfreich für die Entscheidung (MA 131, MA 703, MA 706, A 163, A 171). Eine Partnerbindung wird von Vaskovics (1997, 33f) als wesentliches Kriterium in Richtung Ablösung von der Herkunftsfamilie und sozialer Selbständigkeit gesehen.

Der Begriff „Weggeben“ ist bei der Mutter von A sehr negativ behaftet jedoch würde sie anderen Eltern raten ihre erwachsenen Kinder „gehen zu lassen“. Die Eigeninitiative der/des erwachsenen Tochter/Sohnes, kann die Entscheidung zum Auszug (für die Eltern) erleichtern und dies hängt vermutlich stark mit gesellschaftlichen Vorstellungen zusammen, dass man jemanden der Unterstützung benötigt, nicht „weggeben“ darf, jemand der selbst gehen möchte jedoch gehen lassen soll.

Fr. B betont, dass sie nicht ausziehen möchte, weil sie sich zu Hause so wohl fühlt und irgendwann einmal die Wohnung übernehmen wird, in der sie jetzt gemeinsam mit ihrer Mutter lebt (B 134, B 139). Dies traut sie sich auch zu. Sie fühlt sich für ihre Mutter verantwortlich, macht Besorgungen für sie und fährt nicht auf Urlaub, weil sie Angst hat, in der Zwischenzeit könnte der Mutter etwas zustoßen (B 315). Dieses Pflichtgefühl einem Elternteil gegenüber zeigte sich auch in Ansätzen bei Hr. C, der jedoch schon ausgezogen ist (C 185). Die Vorstellung in ein Wohnhaus zu ziehen ist für Fr. B eine Einschränkung ihrer Freiheiten (B 161). Das Attraktive an einem Auszug, mehr Freiheit und mehr Eigenverantwortung zu haben, ist durch den Wechsel von zu Hause in eine betreute Einrichtung mit eigenen Regeln und Vorschriften nicht immer gegeben. In einer großen Gruppe (Wohngemeinschaft, Wohnhaus) zu leben, kann für sehr selbständige Menschen mit geistiger Behinderung abschreckend wirken. Fr. B (172) betont, dass sie nicht alles mit allen teilen möchte und bei ihrer Mutter alle Freiheiten hat, die sie braucht.

C (185) erwähnt, dass sich sein Vater Sorgen um ihn gemacht hat und die Entscheidung für den Auszug nicht mitgetragen hat. Das hat es auch für ihn schwerer gemacht. Bei Hr. D war es so, dass er sich entschieden hat, nicht mit den Eltern aus Wien wegzuziehen und

alleine in der alten Wohnung der Eltern zu bleiben. Es erfolgte somit eine Trennung von den Eltern, weil ihm das Haus der Eltern zu weit weg (D134) und sonst der Weg in die Werkstätte zu weit (D 136) gewesen wäre. Weiters ist die Unterstützung durch seine Schwestern ein Grund, warum er alleine in der Wohnung bleiben konnte. Er sagt im Interview, es ist wie „betreutes Wohnen“ (D 21). Für die Mutter von E war die Entscheidung zum Auszug des Sohnes durch ihr Alter beeinflusst. Sie sei schon 83 Jahre alt und hätte Angst, dass ihr etwas passiere und E dann keinen Betreuungsplatz hätte bzw. einen Wohnplatz erhält, wo er niemanden kennt und er sich vielleicht dann nicht wohlfühlen würde (ME 65). E selbst sagt, dass er wegen der Leiterin eingezogen ist, die er schon länger kannte und weil ein Zimmer nun frei war, das ihm gefallen hat (E8). Darüber hinaus hat er es nach dem Tod des Vaters nicht mehr ausgehalten zu Hause (E 53). Das Alter des Sohnes spielte in der Familie F eine Rolle. Die Mutter von F entschied, dass 30 Jahre ein gutes Alter sei, um von zu Hause auszuziehen (F 259-262). Gründe für den Auszug waren für sie, dass die Eltern und der Sohn sehr unterschiedliche Interessen haben und er unter Seinesgleichen sein soll (MA43). Hilfreich war es für den Sohn, dass er eine realistische Vorstellung bekommen konnte über diverse Wohnplätze, weil die Eltern mit ihm gemeinsam einige angesehen haben. So konnte er seine Ängste davor abbauen (MF 204-210). Als erschwerend fanden sie, dass sie kaum Informationen erhalten haben vom Verein über diverse Behördenwege und während des Auszugs aufgrund der Belastung beinahe alles hingeschmissen hätten (MF 94-95). Die Eltern von G erwähnen, dass die Schwierigkeit für sie sein wird, einen passenden Wohnplatz für ihren Sohn zu finden (MG 490, VG 521). Sie betonen auch, dass sie nicht sehr große Erwartungen haben jedoch die Hoffnung, dass er dort noch etwas dazu lernt und Förderung passiert (VG 509) Werden gute Erfahrungen mit Betreuungseinrichtungen gemacht, z.B. bei Urlaubsaktionen oder Sportwochen, wächst das Vertrauen für eine Unterbringung in einer betreuten Einrichtung (VG 562). Die Eltern können das Abgeben von Verantwortung ausprobieren.

Die von Hennis/Kuhn (2004) beschriebenen Befürchtungen von Eltern, bei einem Auszug der Tochter/des Sohnes mit geistiger Behinderung finanzielle Einbußen zu haben, durch das Wegfallen des Pflegegeldes oder durch zusätzliche Betreuungskosten, die für die Eltern zu zahlen sind, wurden in den Interviews zwar erwähnt (MA, ME, MF), aber nicht als mögliche Gründe angesprochen, den Auszug nicht zu ermöglichen. Die Mutter von A berichtet über eine befreundete Familie, wo das angewiesen sein auf das Pflegegeld einen Grund darstellt, dass der Sohn nicht auszieht.

Die Gründe für den Auszug seitens der Eltern waren sehr unterschiedlich. A entschied sich selbst für den Auszug, sowie auch D auf seinen eigenen Wunsch hin in der Wohnung verblieb. E entscheidet zwar, ob er in das von der Mutter vorgeschlagene Wohnhaus zieht, die Entscheidung, dass er auszieht, hat nach Aussagen der Mutter jedoch sie getroffen. Bei E waren als Gründe das hohe Alter der Mutter und der Tod des Vaters ausschlaggebend und nicht der Wunsch nach neuen Entwicklungsmöglichkeiten für den Sohn. Bei C entschied der Bruder, dass das Zusammenleben mit seinem Vater aufgrund dessen hohen Alters nicht mehr funktioniert. Bei Familie F und G standen der altersgemäße Auszug und der Wunsch, der Sohn solle unter Gleichaltrigen sein, im Vordergrund. Dadurch hätten F und G mehr Anreize und Förderung.

Die Gründe seitens der Menschen mit Behinderung zeigen, dass sich diese den Gründen von Menschen ohne Behinderung gleichen. Für E war es die Vorfreude, Zeit mit jemandem zu verbringen den er gerne mochte. Für einen der Befragten (A) war der Auszug verbunden mit der Hoffnung auf eine Intensivierung einer Freundschaft oder Beziehung zu einer Frau. „Neben der Ablösung von der Herkunftsfamilie als Prozeß der Verselbständigung ist die Einübung der Geschlechterrollen als eine zentrale Phase zum Erwerb des Erwachsenenstatus anzusehen. Zäsuren wie die erste Verliebtheit und die Aufnahme erster sexueller Kontakte signalisieren Stadien der Entwicklung und zugleich auch Ablösung von den Eltern, die gerade diese Bereiche als sehr sensibel ansehen“ (Vaskovics 1997, 33). Auch die Untersuchungen von Speck (2005, 328f) ergaben, dass das Erwachsenwerden eher gelingt, wenn partnerschaftliche Beziehungen eingegangen werden können (sh. 7.3).

Übersicht der Gründe für einen Auszug aus dem Elternhaus die in den Interviews angesprochen wurden:	
Vonseiten der Erwachsenen mit geistiger Behinderung	Vonseiten der Eltern
Situation in der Familie (Konflikte, zu Hause nicht mehr ausgehalten)	Einen Wohnplatz zu haben, falls die Betreuung nicht mehr von den Eltern erfolgen kann.
Persönliche Beziehungen intensivieren.	Förderung des Sohnes/Tochter; Entwicklung, die dadurch möglich wird.
Praktische Gründe wie die Nähe zum Arbeitsplatz	Altersgemäße Ansprechpersonen, Interessen können besser gelebt werden.
	Keine Energie mehr für die Betreuung
Gründe die erwähnt wurden, die gegen einen Auszug sprechen.	
Situation in der Familie (fühlt sich sehr wohl, hat alle Freiheiten)	Finanzielle Abhängigkeit der Eltern von Sozialleistungen
Versorgungspflichten gegenüber den Eltern (B, C)	Zu hohe Erwartungen an Betreuungseinrichtungen
Wohnhaus/betreute Einrichtung wird mit Einschränkung persönlicher Freiheiten verbunden.	

Abbildung 6: Gründe für einen Auszug aus dem Elternhaus

12.9 Unterstützungsmöglichkeiten

Vor dem Auszug

Fr. B betont, dass sie, seit sie bei den Selbstvertretern ist, gelernt habe mitzubestimmen und selbstbestimmt zu handeln. Auch die Ermutigungen ihrer Eltern ihre Meinung zu sagen, haben sie darin bestärkt. Sie bejaht, dass die Gruppe der Selbstvertreter ihr Halt gibt und sie bestärkt. Eine peer group erleichtert es, Dinge auszuprobieren oder auch durchzusetzen, was man sich vorher nicht getraut hat.

Mit der Behinderung des Sohnes nach der Geburt zurecht zu kommen, war für MF nicht einfach. Doch durch die Unterstützung eines Psychologen und des Therapiezentrums sowie die dadurch entstandenen Kontakte mit anderen betroffenen Müttern fiel ihr die ganze Situation leichter. Die Eltern von G sowie G selbst konnten zu Institutionen aufgrund von

Sportwochen oder Urlaubsaktionen Vertrauen fassen. Durch das Kennenlernen der BetreuerInnen war es auch leichter, die Verantwortung für diese Zeit des Urlaubs abzugeben. Für die Eltern von F war es hilfreich Wohngemeinschaften und die BewohnerInnen und BetreuerInnen kennenzulernen, um sich einen Eindruck machen zu können und um schauen zu können, ob dies für ihren Sohn passt. Der Austausch mit anderen Müttern/Eltern mit behinderten Kindern wurde von MF sehr hilfreich erlebt.

Bei und nach dem Auszug

Der Zuspruch der Leiterin vom Wohnhaus wurde von Hr. C als hilfreich empfunden, sich besser einzugewöhnen (nach der Bindungstheorie sh. 6.2 sind neue Bindungsangebote z.B. zu BetreuerInnen hilfreich). Beim Auszug des Sohnes hätte sich die Familie F mehr Informationen vom Sozialarbeiter des Vereins gewünscht, auch bei den Banken war nicht klar, wie die Eltern nun vorgehen müssen. Gesammeltes Informationsmaterial wäre für sie sehr hilfreich gewesen. Hr. A hätte sich mehr Gespräche über den Auszug gewünscht.

Faktoren, die beim Auszug als unterstützend erlebt wurden:

- Das Wohnhaus mit den BewohnerInnen und den BetreuerInnen war schon bekannt und er hat sich dort wohlfühlt.
- Unterstützung durch Familienangehörige (beim alleine Wohnen).
- Eine Freundschaft zu jemand im Wohnhaus.
- Eltern bzw. Sohn/Tochter kannten die Betreuerinnen/Betreuer.
- Der Wohnplatz/das Zimmer hat ihm gut gefallen.
- Verschiedene Wohnplätze vorher anschauen, einen Eindruck darüber bekommen, wie das Zusammenleben dort abläuft.
- Die positive Einstellung der Eltern zum Auszug (die Hoffnung, dass Förderung besser möglich ist als zu Hause; Sohn/Tochter kann nach einem Auszug besser die eigenen Interessen leben). Begriffe die verwendet werden (weg vom „weggeben“ hin zum „gehen lassen“), spiegeln mitunter die Einstellung der Eltern zum Auszug wider.
- Orientierung am Normalisierungsprinzip – es wird als normaler Schritt im Leben des Menschen mit geistiger Behinderung betrachtet, dass er/sie zeitgemäß von zu Hause auszieht.
- Durch positive Erfahrungen mit Betreuungseinrichtungen (durch Urlaubsaktionen und Freizeitaktivitäten) wurde das Vertrauen gestärkt.

Faktoren, die beim Auszug erschwerend hinzukommen können:

- Wenn die Eltern nicht hinter der Entscheidung des Auszugs stehen, ist es für Sohn/Tochter schwieriger.
- Fehlende Informationen über finanzielle Veränderungen und diverse Behördenwege.
- Die Schwierigkeit einen passenden Wohnplatz zu finden, wo die Suche mit viel Anstrengung für die Eltern verbunden ist.
- Die Mutter/der Vater fühlt sich alleine.

Ratschläge, die Eltern anderen Eltern geben würden

Die Mutter von A würde anderen Eltern raten, sich viele verschiedene Einrichtungen anzuschauen und den Sohn/die Tochter mit geistiger Behinderung „gehen zu lassen“ (MA 753). Als Mutter rät sie anderen auch, auf sich selbst zu schauen, damit meint sie vermutlich, eigene Interessen wahrzunehmen, und nicht ausschließlich für die Kinder da zu sein.

12.10 Andere Aspekte, die in Bezug auf den Auszug und die Ablösung in den Interviews angesprochen wurden.

Die Mitteilung, über die Behinderung des Kindes, löst oft einen Schock, Ängste, Schuldgefühle und Abwehrformen wie Verleugnung, Projektion oder Überkompensation aus. Gelingt den Eltern diese gefühlsmäßig zu verarbeiten und die Behinderung des Kindes zu bewältigen, hat dies positive Auswirkungen auf die Entwicklung und somit auch auf die Ablösung der jungen Erwachsenen (vgl. Theunissen 1997, 3). Das Thema Bewältigung der Behinderung des Sohnes/der Tochter wurde von der Mutter von A nicht negativ erwähnt. Auf die Frage, ob sie damals einen Schock hatte, meinte sie, es sei „gar nicht so ein richtiges Thema gewesen“. „Es ist nicht sehr viel Aufsehens darum gemacht worden“ (MA 396f). Die Mutter von E betont mehrmals, dass es keine angeborene Behinderung bei ihrem Sohn war, sondern die Gründe waren der Sauerstoffmangel bei der Geburt und die Schuld der Ärzte. Die Mutter fand es belastend ein behindertes Kind zu haben, da sie es gewohnt war viel unter anderen Leuten zu sein und mit dem Kind, das epileptische Anfälle hatte, war sie dann die meiste Zeit zu Hause. Die erste Diagnose des Arztes nach der Geburt von E war, dass der Sohn kein Professor werden wird, aber vielleicht ein Handwerk erlernen kann. In der Familie F haben sie die Behinderung erkannt, als er ca. 8 Monate alt

war. Die Mutter beschreibt, dass es anfangs nicht leicht war. Bei der Familie G war unmittelbar nach der Geburt nicht klar, dass der Sohn eine Behinderung hat. Der Arzt meinte, dass er feinmotorisch leichte Probleme haben wird und kein Uhrmacher werden wird (VG 132). Der Vater beschreibt die Situation folgendermaßen: „Nein das war nicht dieser Keulenschlag, du hast jetzt ein behindertes Kind, sondern es war ein langsames Hineinwachsen“(VG 314). Die Aussagen der Ärzte nach der Geburt hatten sich scheinbar sehr eingeprägt bei den Eltern und auch der Vergleich mit den Berufen war für die Eltern ein erster Anhaltspunkt.

12.11 Schlussfolgerungen und mögliche Unterstützungsangebote zur Planung und Begleitung eines Auszugs

Eine thematische Auseinandersetzung mit dem Auszug, der eigenen Rolle, Schuldgefühlen und Selbstbestimmung kann bei Bedarf in Elterngruppen oder in Gruppen wie den Selbstvertretern besprochen werden, damit diverse Erwartungen, Ängste, Wünsche und die Einstellung zum Auszug thematisiert werden können. Die Aufgabe der Fachleute ist in vielen Fällen BeraterIn zu sein in Bezug zum Thema Auszug; sie können Impulse geben und unterstützend tätig sein, wenn Elterngruppen gegründet werden. Dazu ist ein wertschätzender Umgang mit den Eltern erforderlich und dass die Eltern in ihren Lebensentwürfen respektiert werden. Zusätzlich sollten Trägervereine eine BeraterIn bei organisatorischen Fragen zur Verfügung stellen, die sich mit den zuständigen Behörden auskennt und im Vorfeld schon Fragen klären kann.

Für die Menschen mit geistiger Behinderung ist es wichtig, Personen, die dort wohnen oder arbeiten oder die zukünftige Einrichtung zu kennen. Daher sind Kontakte in den Werkstätten, in Freizeitklubs oder anderen Bereichen, wo Freundschaften geschlossen werden können sehr bedeutend.

BetreuerInnen/AssistentInnen sollten genug Zeitressourcen zur Verfügung haben um im Falle eines Einzugs, die Eltern und den jungen Erwachsenen kennenzulernen und gegenseitige Erwartungen und Kapazitäten abklären zu können. Erst wenn das Vertrauen zwischen den Eltern und der Einrichtung hergestellt ist, kann auch die Verantwortung mit ruhigem Gewissen abgegeben werden. Auch die Gewissheit, dass ihre Beziehung zueinander trotz der Fremdunterbringung aufrechterhalten werden kann, wenn dies seitens der Eltern/Tochter/Sohn erwünscht ist, sollte gegeben sein. Wichtig für einen gelingenden Ablösungsprozess seitens der Eltern, sind das Vertrauen und die Sicherheit von ihnen, dass die erwachsenen Kinder sich selbst gut versorgen, bzw. gut betreut werden. Das

Wohnplatzangebot (Kapazität bzw. Auswahlmöglichkeiten) wurden nicht angesprochen, ist aber wichtig um einen passenden Wohnplatz zu finden.

12.12 Ausblick und Forschungsbedarf

Die jüngeren Eltern haben mit dem Thema der lebenslangen Elternschaft abgeschlossen und orientieren sich an dem Normalisierungsprinzip und einer altersentsprechenden Ablösung. Dazu gibt es jedoch noch wenige umfassende Studien; ebenso zur Einstellung von Menschen mit geistiger Behinderung selbst und deren Vorstellung von dem Erwachsenwerden und dem Auszug. Diesbezüglich war die Analyse in dieser Arbeit aus der Perspektive der Menschen mit geistiger Behinderung zum Auszug sehr interessant. Eine Erhebung der Daten mit einer größeren ProbandInnengruppe würde jedoch differenziertere und vielfältigere Ergebnisse bringen. Da die Literatur nur aus dem deutschsprachigen Raum verwendet wurde, wäre es auch interessant internationale Studien bei einer größeren Untersuchung heranzuziehen.

Es gibt auch noch keine Forschungsergebnisse zu den zunehmenden integrativen Einrichtungen und den daraus resultierenden Wünschen und Bedürfnissen der jungen Menschen mit geistiger Behinderung. Interessant erweist sich die Entwicklung der Jugendlichen mit und ohne geistiger Behinderung in Bezug auf den Zeitpunkt und das Alter des Auszugs. Das Alter der Jugendlichen zum Zeitpunkt des Auszugs steigt tendenziell, wo hingegen das Alter der Menschen mit geistiger Behinderung zum Zeitpunkt des Auszugs sinkt. Interessant wäre eine Untersuchung, ob sich das Alter zunehmend annähert und somit auch eine Normalisierung erfolgt oder ob der Zeitpunkt des Auszugs individuell sehr unterschiedlich und daher nicht verallgemeinerbar ist.

Welche Bedeutung und welche Rolle Geschwisterkinder beim Auszug aus dem Elternhaus einnehmen, konnte in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden und wäre ebenfalls ein interessantes Forschungsgebiet. In dieser Befragung standen die Gefühle und Erlebnisse um das Thema Auszug und Ablösung vom Elternhaus im Mittelpunkt. Diese persönlichen und individuellen Erfahrungen sind jedoch Teil eines gesellschaftlichen Systems. Die Ablösung und der Auszug vom Elternhaus mit dem zusätzlichen gesellschaftlich relevanten Aspekt der geistigen Behinderung können nicht unabhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Wertvorstellungen und strukturellen Bedingungen gesehen werden.

Aus der lebenslaufsoziologischen Perspektive betrachtet, beschrieben von Reinhold Sackmann und Matthias Wingens, sind Gesellschaften keine statischen, sondern

prozessuale Gebilde. „Sie befinden sich in einem ‚Zustand‘ permanenten Wandels, weil sich ihre konstitutiven Mitglieder nicht in Ruhe, sondern in vielfältiger und ständiger Bewegung befinden“ (Sackmann, Wingens, 2001, 11). Oft wurde ein statisches Modell von Gesellschaften und ihren sozialen Problemen gezeichnet. Demzufolge stellt z.B. Arbeitslosigkeit ein Problem von Problemgruppen dar, sowie auch Schwierigkeiten beim „Loslassen“ der Kinder als Probleme von Einzelpersonen dargestellt werden. Soziale Probleme stellen somit nicht Probleme von sozialen Gruppen dar, sondern weisen auf soziale Prozesse hin (ebd.). Der soziologische Aspekt wurde in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, es wäre jedoch interessant, welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen den Prozess der Ablösung und des Auszugs aus dem Elternhaus von Menschen mit geistiger Behinderung beeinflussen.

13. Literatur

ANTOR, Georg; BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 1.Auflage

ANTOR, Georg; BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.) (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 2.Auflage

BACH, Heinz (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung. Revision der Geistigbehindertenpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt

BALZER, Brigitte; ROLLI, Susanne (1975): Sozialtherapie mit Eltern Behinderter. Weinheim und Basel

BANK-MIKKELSEN, N.E (1969): A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: KUGEL, R. WOLGENSBERGER, W: Changing patterns in residential services für mental retarded. Washington, 227-254.

BECK, Iris (2006): Normalisierung. In: ANTOR, Georg; BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. S.105-108

BERGER, Ernst (1994): Ablösungskrisen und die Stützung normaler Entwicklungen bei behinderten Menschen. In: Erziehung heute, Heft 2, S.27-32

BIEWER, Gottfried (2000): Pädagogische und philosophische Aspekte der Debatte über Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 52, S.240-244

- BIEWER, Gottfried (2004): Leben mit dem Stigma „geistig behindert“. In: WÜLLENWEBER, Ernst (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer
- BIEWER, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- BITTNER, Günther (2001): Der Erwachsene: multiples Ich in multipler Welt . Stuttgart: Kohlhammer
- BLEIDICK, Ulrich (1972): Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. München: Marhold Verlag
- BLEIDICK, Ulrich (1999a): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- BOURDIEU, Pierre (1983): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2. Auflage
- BRÄNDLE, Klaus (1987): Die psychosoziale Situation von Eltern geistig behinderter Erwachsener Kinder unter besonderer Berücksichtigung der elterlichen Bewältigungsform. Universität Salzburg. Dissertation
- BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE SICHERHEIT, GENERATIONEN UND KONSUMENTENSCHUTZ (Hrsg.) (2004): Ausbau der Dienste und Einrichtungen für pflegebedürftige Menschen in Österreich –Zwischenbilanz. Endbericht. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
- BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE SICHERHEIT, GENERATIONEN UND KONSUMENTENSCHUTZ (Hrsg.) (2005): Situation pflegender Angehöriger. Endbericht. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
- CLOERKES, Günther (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter Verlag, 2. Auflage
- CLOERKES, Günther (Hrsg.) (2003): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, „Edition S“
- DAHRENDORF, Ralf (1969): Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung, Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln 8.Auflage
- DEDERICH Markus (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- DREHER, E. & DREHER, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: LIEPMANN, D. & STIKSRUD, A. (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe

DUPUIS, Gregor; KERKHOFF, Winfried (Hrsg.) (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Wiss.-Verl.Spiess.

DURKHEIM, Emil (1995): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt/Main: Suhrkamp, (zuerst 1895)

EBERWEIN, Hans (Hrsg.) (1997): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz Verlag

EBERWEIN, Hans; SASSE Ada (Hrsg.) (1998): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied, Berlin: Luchterhand

ECKERT, Andreas (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Bad Heilbrunn/Obb.Klinkhardt

ECKERT Andreas (2007a): Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. In: Behinderte Menschen, Nr.1 S.40-53

ECKERT, Andreas (2007b): Auszug ohne Abschied. Zur Bedeutung von Ablösungsprozessen im „Zusammenleben mit“ und dem „Sich-Trennen von „ Heranwachsenden mit einer Behinderung. In: Behinderte Menschen, Nr.1 S.54-65

ENGELBERT, Angelika (2002): "Familienwelt und Behindertenhilfe - einanspruchvolles Verhältnis". In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Familien mit behinderten Angehörigen. Lebenswelten - Bedarfe - Anforderungen. Marburg, S.35-44

FEND, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Leske, Budrich: Opladen, 3. Auflage

FERBER, Christian von (1983): Soziale Netzwerke – ein neuer Name für eine alte Sache? In: Geistige Behinderung, Heft 4, S.250-258

FEUSER, Georg (1996): Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration- „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Vortrag vom 29.10.1996. Online im WWW unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html> (10.11.2007)

FIRLINGER, Beate; Integration: Österreich (Hrsg.) (2003): Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration. Wien: Rema Print

FISCHER, Ute (1997): Ablösung ja – doch um welchen Preis? In: Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Selbstbestimmung –Kongressbeiträge. Marburg, S. 281-286.

FISCHER, Ute (2005): Bindung und Ablösung bei schwerer geistiger Behinderung. Online im WWW unter URL: http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/Fischer-Bindung-und-Abloesung.pdf (29.9.2008)

FLAMMER, August (1999): Autonomie in der Abhängigkeit. Aspekte zu einer These. In: STURNY-BOSSART, Gabriel; FRÖHLICH, Andreas; BÜCHNER, Christiane (Hrsg.), S.101-110

FLAMMER, August; ALSAKER, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz.- Bern, Verlag Huber

FREI, Eugen X. (1995): Erwachsenwerden und Erwachsensein bei Menschen mit geistiger Behinderung. Lebenshilfe Vorarlberg.

GASTEIGER- KLICPERA, Barbara (1995): Wohnformen für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung, unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Südtirol. Universität Wien, Dissertation

GASTEIGER-KLICPERA, Barbara; KLICPERA, Christian (1997): Leben in der Familie. Eine Untersuchung in Südtirol zur Lebenssituation von Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die keine Einrichtungen für behinderte Menschen in Anspruch nehmen. In: Geistige Behinderung, Heft 36, S.251-262

GASTEIGER-KLICPERA, Barbara; KLICPERA, Christian (1998): Einstellungen von Angehörigen und Betreuern zum Leben eines erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung in der Familie und im Heim. In: Geistige Behinderung, Heft 2, S.108-118

GLAESER, Jochen; LAUDEL, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 3.überarbeitete Auflage

GOFFMAN, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch.-Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

GÖPPEL, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Stuttgart: Kohlhammer

HAEBERLIN, Urs (2002): Identität und Behinderung im gesellschaftlichen Umfeld. Ein Dilemma in der professionellen Behindertenarbeit. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Heft 3, S.245-250

HAGEN, Jutta (2001): Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen der mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung. Marburg: Lebenshilfe Verlag

HAGEN, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN).- München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, Jg. 76, S.22-34

HAHN, Martin Th. (1994): Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung. Heft 2, S.81-94

HÄHNER, Ulrich u.a. (Hrsg.) (1999): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag

HAVIGHURST, Robert J. (1952): Developmental tasks and education.-New York: Plenum (2nd.ed)

HAVIGHURST, Robert J. (1956): Developmental tasks and education.-New York: Plenum

HEIMLICH, Hildegard; ROTHER, Dietger (1995): Wenn's zu Hause nicht mehr geht. Eltern lösen sich von ihrem behinderten Kind. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2. Auflage

HENNIES, Irene; KUHN, Eugen J. (2004): Ablösung von den Eltern.- In: WÜLLENWEBER, Ernst (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer, S.131-146

HOLLENWEGER, Judith (2003): Behindert, arm und ausgeschlossen. Bilder und Denkfiguren im internationalen Diskurs zur Lage behinderter Menschen. In: CLOERKES, Günther (Hrsg.) S.141-164

HULLEN, Gert (1995): Der Auszug aus dem Elternhaus im Vergleich von West- und Ostdeutschland. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 20, S.141-158

ICF (2005), deutsche Übersetzung, im WWW unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf 15.12.08

JAKOBS, Hajo; KÖNIG, Andreas; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.) (2000): Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation erwachsener mit geistiger Behinderung. Butzbach-Griedel. Afra Verlag

JANTZEN, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz

JANTZEN, Wolfgang (1996): Lebensrecht für behinderte Menschen“ – Eine begriffliche Diskriminierung?. In: OPP, Günther; PETERANDER, Franz (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

JONAS, Monika (1990, 1992): Behinderte Kinder – behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit.- Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

JONAS, Monika (1993): Alleinstehende Mütter mit behinderten Kindern. IN: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 16, S.27-36

KATZENBACH, Dieter (2004): Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische Perspektiven auf den so genannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. In: AHRBECK, Bernd; RAUH Bernhard (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 127-144

KLAUß, Theo (1988): Probleme der Loslösung bei geistig Behinderten und ihren Familien. In: Geistige Behinderung, Nr.2 S.111 – 120

KLAUß, Theo (1995): Irgendwann kommt die Trennung. Für einen möglichst normalen Lebensweg von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr.9 S.443-450

KLAUß, Theo (1999a): Ein besonderes Leben. Was Eltern und Pädagogen von Menschen mit geistiger Behinderung wissen sollten. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

KLAUß, Theo (1999b): Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung: individuelle, interaktive und strukturelle Bedingungen. In: Sonderpädagogik Jg.29, Nr. 2 S.74-90

KLAUß, Theo; WERTZ-SCHÖNHAGEN, Peter (1993): Behinderte Menschen in Familie und Heim. Grundlagen der Verständigung und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Eltern und Betreuern. Weinheim, München: Juventa Verlag

KLICPERA, Christian; GASTEIGER-KLICPERA, Barbara u.a. (Hrsg.) (1995): Lebenswelten von Menschen mit geistiger Behinderung. Eine empirische Bestandsaufnahme in Südtirol.- Heidelberg: Roland Asanger Verlag

KLUGE, Susann; KELLE, Udo (Hrsg.) (2001): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag

KNAUER, Sabine (2001): Wie normal ist die Integrationspädagogik. In: SCHILDMANN Ulrike (Hrsg.): Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 109-120

KRAMPEN, Günter; REICHLER, Barbara (2008): Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Verlag, 6. Auflage, S.333-365

KRIEGL, Huberta (1993): „Behinderte“ Familien? Wien: Jugend und Volk Schulbuchverlag

KRÖG Walter (2005): Der Weg zu einem integrierten Leben – Mütter und Väter in der Schlüsselrolle. In: Mensch im Mittelpunkt (MIM), Verein TAFIE Außerfern: Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. Lechaschau

LAMNEK, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union

LANDESRECHT: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s0200000.htm> (25.5.07)

LEMPP, Reinhart (1989): Lebensphasen – Lebensorte. Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens für geistig behinderte Menschen. In: WACKER, Elisabeth; METZLER Heidrun (Hrsg.): Familie oder Heim. Unzulängliche Alternativen für das Leben behinderter Menschen? Frankfurt/New York: Campus Verlag

LINDMEIER, Christian (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

LINK, Jürgen (1996): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen

MAYRING, Phillip (Hrsg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.- Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag

MAYRING, Phillip (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag

MCCUBBIN, H. PATTERSON J (1983): "The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaption". In: Marriage and family review.6, S.7-37

MILES-PAUL, Otmar (1992): Wir sind nicht mehr aufzuhalten. Behinderte auf dem Weg zur Selbstbestimmung. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/miles_paul-peer_support.html

MÜLLER, Markus (1991): Denkansätze in der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung heilpädagogischen Denkens und der Versuch der Überwindung der „unreflektierten Paradigmenkonkurrenz“. Heidelberg: HVE, Ed. Schindele

NIEDECKEN, Dietmut (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

NIRJE, Bengt (1969): The normalization principle an its human management implications. In: KUGEL, R; WOLGENSBERGEN, W: Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington, 159-177

NIRJE, Bengt (1994): Das Normalisierungsprinzip -25 Jahre danach. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 63, S.12-35

OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3. Auflage

OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Verlag, 6. Auflage

OSBAHR, Stefan (2000): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Luzern, Zürich, Univ.Diss

PALMOWSKI, Winfried; HEUWINKEL, Mathias (2000): Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden Unterschiede, die Welten machen. Dortmund: Borgmann publishing

PAPASTEFANOU, Christiane (1997): Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. München: Juventa Verlag

- ROSENKRANZ, Theresia (1998): Familienentlastung. Dienste für Familien mit behinderten Angehörigen, unter besonderer Berücksichtigung der Lebens- und Alltagssituation der Eltern. Linz: edition pro mente
- RÖSNER, Hans-Uwe (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- SACK Rudi (1999): Emanzipierende Hilfen beim Wohnen. In: HÄHNER, Ulrich u.a. (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. S.193-205
- SACKMANN, Reinhold; WINGENS, Matthias (Hrsg.) (2001): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim, München: Juventa Verlag
- SCHAEFERS, Bernhard; KOPP Johannes (Hrsg.) (2006.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 9.Auflage
- SCHATZ, Günther (1987): Geistig behinderte Erwachsene und ihre Herkunftsfamilien. Ein Beitrag zur Verdeutlichung der Notwendigkeit und des Stellenwertes emanzipatorischer Familienarbeit. In: JAKOBS, Hajo; KÖNIG, Andreas; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.) Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation erwachsener mit geistiger Behinderung. Butzbach-Griedel. Afra Verlag, S. 118-143
- SCHATZ, Günther (2000): Geistig behinderte Erwachsene und ihre Herkunftsfamilien. Ein Beitrag zur Verdeutlichung der Notwendigkeit und des Stellenwertes emanzipatorischer Familienarbeit. In: JAKOBS, Hajo; KÖNIG, Andreas; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.) Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation erwachsener mit geistiger Behinderung. Butzbach-Griedel. Afra Verlag, S. 126 -149
- SCHRAMME, Thomas (2003): Psychische Behinderung: Natürliches Phänomen oder soziales Konstrukt. In: CLOERKES, Günther; S. 53-82
- SCHREIBMAN, Laura (1987): Eltern als Therapeuten autistischer Kinder. In: SPECK, Otto; INNERHOFER, Paul; PETERANDER, Franz [Hrsg.]: Kindertherapie: interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis. München [u.a.]: Reinhardt
- SCHRÖDER, Helmut (1995): Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein. Weinheim, München: Juventa Verlag
- SCHUBERT, Maria Theresa (1987): System Familie und geistige Behinderung. Wien; New York: Springer Verlag
- SCHULTZ, Ann-Kathrin (2009): Familien im Ablösungsprozess. Der Übergang von Menschen mit Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern. Oldenburg, Univ., Diss.
- SEIFERT Monika (1997): Was bedeutet ein geistig behindertes Kind für die Familie? In: Geistige Behinderung, 3, S. 237-251

SEIFERT, Monika (2000): Wohnen - so normal wie möglich. In: JAKOBS, Hajo; KÖNIG, Andreas; THEUNISSEN, Georg (Hrsg.), S.150-190

SEIFERT, Monika (2001): Zur Rolle der Familie im Kontext von Autonomie und Abhängigkeit geistig behinderter Menschen. In: Geistige Behinderung, 40, , 3, S. 247-261

SEIFERT, Monika (2004): Wenn Anforderungen zu Überforderungen werden. Ablösung vom Elternhaus – im Interesse des behinderten Kindes. In: Geistige Behinderung, 43, 4, S.312 – 321

SPECK, Otto (2001): Autonomie und Kommunität – Zur Fehldeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In: THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? S.11-32

SPECK, Otto (2003): System Heilpädagogik, eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt Verlag

SPECK, Otto (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 10.Auflage

STEGIE, Reiner (1988): Familien mit behinderten Kindern. In: KOCH, Uwe (Hrsg.): Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Berlin/Heidelberg/New York, Springer, S. 120-139

STRACHOTA, Andrea (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Schriften zur Sonder- und Heilpädagogik und ihren Nachbardisziplinen. Wien: Literas-Universitätsverlag, 1.Auflage

STRACHOTA, Andrea (2003): „Es ist normal, anders zu sein!“ - „Hauptsache: gesund!“ Behinderung im Spannungsfeld von Normalität und Abnormität. In: Heilpädagogik, Nr. 2 S.14-25

STURNY-BOSSART, Gabriel; FRÖHLICH, Andreas; BÜCHNER, Christiane (Hrsg.) (1999): Zukunft Heilpädagogik. Luzern: Ed.SZH/SPC

TERVOOREN, Anja (2000): Der verletzliche Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: Lemmermöhle, Doris at al (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, Leske und Budrich S. 245-256

THEUNISSEN, Georg (1997): Familie – Behinderung – Ablösung. In: Heilpädagogik, Heft 2, S. 1-9

THEUNISSEN, Georg (Hrsg.) (2001): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für die heilpädagogische und alltägliche Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2.erw. Auflage

THEUNISSEN, Georg (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus

THIMM, Walter (1994): Das Normalisierungsprinzip, eine Einführung. Marburg: Lebenshilfe Verlag

THIMM, Walter (1989): Hilfen für behinderte Menschen nach dem Prinzip der Normalisierung. In: WACKER, Elisabeth (Hrsg.): Familie oder Heim - Unzulängliche Alternativen für das Leben behinderter Menschen? Frankfurt am Main: Campus Verl. S. 231-244

THORE, Petra (2004): „Wer bist du hier in dieser Stadt, in diesem Land, in dieser neuen Welt?“ Uppsala: Universität

TSCHAMLER, Herbert (1996): Wissenschaftstheorie. Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 3. Auflage

URL: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtvorschriften/html/s0200000.htm> (25.5.07)

http://www.pensionsversicherung.at/esvapps/page/page.jsp?p_pageid=210&p_menuid=8409&pub_id=11103&p_id=5#pd612059 (20.1.2008)

VASKOVICS, Laszlo A. (1997): Ablösungsprozeß Jugendliche - Elternhaus. In: VASKOVICS, Laszlo A.; LIPINSKI, Heike (Hrsg.), S.15-50

VASKOVICS, Laszlo A.; LIPINSKI, Heike (Hrsg.) (1997): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit (2). Ehe und Familie im sozialen Wandel. Band 2. Opladen: Leske + Budrich

WACHTEL, Grit (2002): "Zusammenführung ausgewählter Ergebnisse der Angebotserhebung sowie der Elternbefragung". In: THIMM, Walter; WACHTEL, Grit: Familien mit behinderten Kindern. Weinheim, S.182-190

WACKER Elisabeth (1995): Familie als Ort der Pflege? Neue Forschungen zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind in der Bundesrepublik. In: GERHARDT, Uta; HRADIL Stefan; LUCKE, Doris (Hrsg): Familie der Zukunft. Opladen: Leske + Budrich, S. 281-304

WACKER, Elisabeth (2006): Dokumentation Fachtag „Persönliches Budget“ 9.März 2006 in Hohenheim. WWW unter URL: http://www.caritas-stuttgart.de/aspe_shared/form/download.asp?nr=102884&form_typ=115&acid=70446088C2C946AA82B1DD81BCB37BC0D24B&ag_id=11829

WALDSCHMIDT, Anne (2003): Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In: CLOERKES, Günther: Wie man behindert wird. S.83-102

WALTER, Joachim (Hrsg.) (1996): Sexualität und geistige Behinderung. Heidelberg: Winter. Programm Schindele, 4.erw. Auflage

WALTERS, Marianne; CARTER, Betty u.a. (Hrsg.) (1991): Unsichtbare Schlingen. Die Bedeutung der Geschlechterrollen in der Familientherapie. Eine feministische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta

WEGHAUPT, Sonja (1996): Eltern geistig behinderter Kinder: Rollenverständnis und Bewältigungsverhalten. Wien: Diplomarbeit

WEIß, Hans (2000): Selbstbestimmung und Empowerment – Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. In: Behindertenpädagogik, 39. Jg., Heft 3, S. 245-260

WEIß, Hans (2002): „Älter - Werden mit behinderten Angehörigen“ Einleitende Thesen zu einer gleichnamigen Arbeitsgruppe. In: Familie mit behinderten Angehörigen. Lebenswelten – Bedarfe – Anforderungen. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S.167 – 177

WININGER, Michael (2006): Psychoanalytische Anmerkungen zum adoleszenten Ablösungsprozess von jungen Erwachsenen mit Geistiger Behinderung. In: Behinderte 6, S.32-55

WITZEL, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus-Verlag

WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz, S. 227-256

WOLFENSBERGER, Wolf (1972): The principle of normalization in human services. Toronto, Canada

WÜLLENWEBER, Ernst (2001): Reaktanz und Problemverhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung unter besonderer Berücksichtigung der Selbstbestimmung. In: THEUNISSEN, Georg: Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? S.105-113

ZIEMEN, Kerstin (2003): Integrative Pädagogik und Didaktik. Aachen: Shaker Verlag

14. Anhang

14.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gegenüberstellung der Entwicklungsaufgaben bei Havighurst, Dreher&Dreher, Fend.....	49
Abbildung 2: Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Fend 2003, 214)	51
Abbildung 3: Situation der Familie (Seifert 1997, 245).....	85
Abbildung 4: Betreute Wohnformen für Menschen mit geistigen und mehrfachen Einschränkungen - Anzahl der Einrichtungen und Plätze in Österreich (ebd. 84).....	89
Abbildung 5: Übersicht über die InterviewpartnerInnen	120
Abbildung 6: Gründe für einen Auszug aus dem Elternhaus.....	174

14.2 Abkürzungsverzeichnis

bzw. = beziehungsweise

s.o. = siehe oben

sh. = siehe

ca. = zirka

ebd. = ebenda (bei mehrmaligem Zitieren derselben Seite)

f = die angegebene und die folgende Seite

ff = die angegebene und die beiden folgenden Seiten

Hrsg = HerausgeberInnen

d.h. = das heißt

z.B. = zum Beispiel

usw. = und so weiter

vgl. = vergleiche

evt. = eventuell

14.3 Kurzfassung

Diese Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema Auszug aus dem Elternhaus von Menschen mit geistiger Behinderung. In Österreich und Deutschland leben erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung zwischen 30 und 50 Jahren häufiger als Menschen ohne Behinderung in ihrer Herkunftsfamilie. Das Normalisierungsprinzip betont einen altersentsprechenden Auszug aus dem Elternhaus. Persönliche, soziale und gesellschaftliche Faktoren können diese Entscheidung beeinflussen und hinauszögern. Welche Erfahrungen Eltern und die Menschen mit geistiger Behinderung zu diesem Thema gemacht haben und deren Einstellung und Erwartungen dazu, wurden in Befragungen mit Hilfe des problemzentrierten Interviews (Witzel) erhoben und mit der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Es wurden sechs Menschen mit geistiger Behinderung und zwei Elternpaare sowie zwei Mütter interviewt. Die Auswertung und die Interpretation beziehen sich auf folgende Forschungsfrage:

„Welche Einflussfaktoren bestehen bei Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf die Entscheidung für oder gegen den Auszug aus dem Elternhaus aus der Sicht der geistig behinderten Erwachsenen und deren Eltern?“ Es hat sich gezeigt, dass die Einstellung der Eltern zum Auszug, die Selbstbestimmung der Menschen mit geistiger Behinderung und Beziehungen zu zukünftigen MitbewohnerInnen oder BetreuerInnen neben anderen Aspekten eine bedeutende Rolle gespielt haben.

Abstract

This diploma thesis covers the moving out of people with mental disabilities from their parent's homes. In Austria and Germany, adults with mental disabilities between the age of 30 and 50 years, are more frequently found to still live at their parent's places than people without mental disabilities. The principle of normalisation emphasizes to fulfil the moving out act at an age-based stage. Personal, social or societal aspects can have an impact on that decision or lead to a delay. What kind of experiences parents and people with mental disabilities have made in relation to that topic, their attitude and their expectations were surveyed by using the problem-centered interview (Witzel). These interviews were evaluated on the basis of the qualitative content analysis by Mayring. Six people with mental disabilities, two parental couples and two mothers were interviewed. The evaluation and the interpretation are referring to the following research question: "What factors influence the

decision of people with mental disabilities to move out or to stay at their parent's place considering their own and their parent's perspective." It has been revealed that especially the attitude of the parents, the self-determination of the people with mental disabilities and their relationships to future flatmates and assistants have played an important role.

14.4 Lebenslauf

Name: Karin Wegscheider
Geburtsdatum: 11. August 1978
Geburtsort: St.Andrä/Traisen, Niederösterreich

QUALIFIKATIONEN

1992 – 1997 BBA für Sozialpädagogik in St. Pölten

seit 1998 -2011 Diplomstudium Pädagogik mit Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik

07/2008 – 05/2010 Lehrgang „Geld und Leben – Wirtschaftskompetenz entwickeln“ KSOE

BERUFLICHER WERDEGANG

10/1997 – 11/1999 Jugend am Werk, Neulengbach, Betreuung von Erwachsenen mit Behinderung in einer Wohngemeinschaft

11/1999 – 08/2000 Freiwilliges soziales Jahr, Camphill, Irland
Betreuung von Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung

10/2000 – 06/2001 Karl – Schubert – Schule für seelenpflegebedürftige
Kinder, Klassenhelferin, Unterstützung während des Unterrichts
Einzelbetreuung von 2 verhaltens kreativen Mädchen

11/2001 – 03/2002 Jugend am Werk, 1160 Wien
Begleitetes Wohnen intensiv bei Menschen mit Behinderungen

10/2002 – 02/2003 Verein Gin
Nachtdienste

02/2003 – lfd Lebenshilfe Wien
Wohnhaus für erwachsene Menschen mit Behinderungen, Betreuung,
seit 2009 stellvertretende Leitung des Wohnhauses

14.5 Leitfaden für das Interview mit Menschen mit geistiger Behinderung (1)

Interviewerin stellt sich vor, nochmalige Erklärung des Forschungszusammenhangs:
Der Auszug aus dem Elternhaus stellt für erwachsenen Menschen mit Behinderung und für die Eltern eine große Veränderung dar. Ihre Erfahrungen dazu sind sehr wichtig um feststellen zu können was besonders hilfreich in dieser Zeit war oder welche Hilfen für den Auszug notwendig wären.

- Alles was erzählt wird ist strengstens vertraulich, ich darf als Forscherin keine Informationen weiterleiten an jemand anderen.
- Ich betone, dass es sich bei dem Interview nicht um einen Test handelt
- Dies soll eine Möglichkeit darstellen um Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf den Auszug vom Elternhaus herauszufinden.
- Alles was gesagt wird ist richtig und nur Sie sind die ExpertIn.
- Das Interview wird mit Tonband aufgezeichnet, damit keine Informationen verloren gehen und ich meine Aufmerksamkeit auf das Interview richten kann.
- Bei Unklarheiten bitte sofort nachfragen

Sie können sich für die Beantwortung der Fragen so viel Zeit nehmen wie sie brauchen, und je ausführlicher sie darüber reden möchten desto besser. Das Interview wird wie ein Gespräch ablaufen. Wenn sie etwas nicht beantworten möchten dann sagen sie das einfach.
Sind noch Fragen offen?

Person erfassen:

Name:

Alter:

Wo leben Sie?

Angaben über ihre Eltern:

Name:

wohnhaft:

Geschwister:

Partnerschaft:

Wie sieht ein durchschnittlicher Tag in ihrem Leben aus und was ist für Sie daran besonders wichtig?

Selbstbestimmung

- 1) Was bedeutet für sie der Begriff der Selbstbestimmung? Oder
- 2) Wie verhalten sich Menschen die selbstbestimmt handeln?
- 3) Was entscheiden Sie ganz für sich allein, wo fragen Sie um Hilfe (Kleidung, Freizeit, Geld...)
- 4) In welchen Situationen würden Sie gerne mehr selbst entscheiden? (Geld?)
- 5) Wenn Sie mit etwas in ihrem Umfeld nicht einverstanden sind, wenn sie ein Problem haben, zu wem können Sie gehen, der zuhört und Sie versteht? Bei wem können Sie sich beschweren?

Erwachsenen Identität

- 1) Was heißt Erwachsensein?/ Wie finden Sie, verhalten sich typisch Erwachsene im Gegensatz zu Kindern?

- 2) Gab es oder gibt es Situationen wo Sie das Gefühl hatten nicht als ErwachseneR gesehen zu werden?
- 3) Wie sehen das ihre Eltern? Werden sie von ihren Eltern wie ein/e Erwachsene behandelt?

Auszug (Personen die von zu Hause ausgezogen sind)

- 1) Wenn sie sich zurückerinnern, wie haben sie den Auszug aus dem Elternhaus erlebt?
- 2) (Was fällt Ihnen als erstes ein?) Wie haben sie sich dabei gefühlt? (Smileys)
- 3) Warum sind Sie von zu Hause ausgezogen?
- 4) Welche Ängste hatten sie?
- 5) Worauf haben sie sich besonders gefreut?
- 6) Wer hat sie dabei unterstützt und wie?
- 7) Wer hat die Entscheidung über den Auszug getroffen? Was waren Ihre Motive?
- 8) Können Sie sich an ein Erfolgserlebnis in diesem Zusammenhang erinnern?
- 9) Wie sind Ihre Eltern damit umgegangen?
- 10) Wenn sie den Auszug noch mal erleben würden, was würden Sie sich wünschen?
- 11) Welche Vor- und Nachteile hatte die Trennung von ihren Eltern?
- 12) Haben sie davor schon mal kürzere oder längere Zeit ohne ihre Eltern gelebt?

Auszug (Personen die noch bei den Eltern wohnen)

- 1) Wie gefällt Ihnen Ihre gegenwärtige Wohnsituation? Was gefällt Ihnen nicht daran? Entspricht ihr jetziges Leben ihren Vorstellungen und Bedürfnissen?
- 2) Haben Sie schon einmal daran gedacht von zu Hause auszuziehen?
- 3) Welche Gefühle haben sie wenn sie an den Auszug denken: Positiv, negativ, gemischt, neutral? Wenn sie daran denken, wie fühlen sie sich dabei (Smileys)?
- 4) Reden Sie mit Ihren Eltern darüber?
- 5) Was würden Sie dazu sagen, erwarten das ihre Eltern?
- 6) Wenn Sie sich vorstellen, dass Sie von zu Hause ausziehen, was ist für sie die ideale Wohnform (eigene Wohnung, integrativ,..)?
- 7) Welche Vor- und Nachteile sehen sie dabei?
- 8) Welche Wünsche aber auch Bedenken haben Sie, wenn Sie daran denken?
- 9) Wer kann Sie dabei unterstützen und wie?
- 10) (Welche Vorstellungen haben Sie von einer Unterbringung in einem Wohnhaus? Wohngemeinschaft?)
- 11) Haben sie schon mal getrennt von ihren Eltern gelebt?

Ablösung

- 1) Wer ist Ihnen besonders wichtig in ihrem Leben? (Freunde, Verwandte, PartnerInnen...)

Eltern

- 2) Wie verstehen sie sich mit ihren Eltern/ Mutter /Vater
- 3) Zu welchem Elternteil hatten sie ein besseres Verhältnis? und warum?
- 4) Wird Ihnen von den Eltern viel zugetraut, was zum Beispiel?
- 5) (Bezogen auf ihre Selbständigkeit, was denken ihre Eltern über Sie?)
- 6) Wenn sie sich zurückerinnern, hatten sie schon mal mit ihren Eltern einen Streit?
- 7) Worum ging es dabei?
- 8) Wie alt ungefähr waren sie da?
- 9) Haben Sie oft die gleiche Meinung wie ihre Eltern? Wo gibt es Unterschiede?
- 10) Gibt es Dinge worüber Sie besser bescheid wissen als ihre Eltern?
- 11) Wurden Sie in typische Aufgaben der Erwachsenen wie z.B. Bankwege, Selbstversorgung eingebunden?

12) Als sie erwachsen wurden, hat sich da ihr Verhältnis zu den Eltern verändert?

13) Zeigten Ihre Eltern Verständnis für Ihr Streben nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit?

14) Wurden Sie dabei unterstützt?

Freunde

15) Angenommen sie haben ein großes Problem, was könnte das sein? (Streit mit dem Arbeitgeber...) mit wem würden Sie darüber sprechen?

16) Würden Sie das, was sie mit ihren Freunden besprechen, auch mit ihrer Mutter oder ihrem Vater besprechen?

17) Mit wem konnten sie sich über den Auszug gut unterhalten?

18) Was machen sie gerne in ihrer Freizeit? Ihre Lieblingsbeschäftigung?

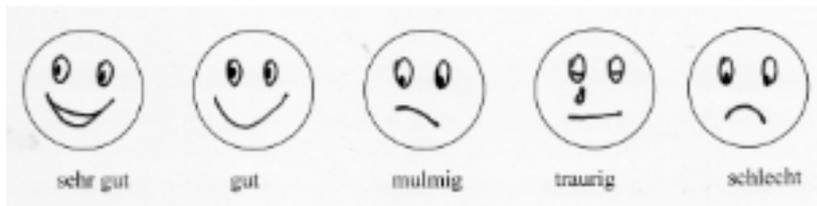
19) Haben sie einen Partner, eine Partnerin?

Zukunftsperspektive

1) Wenn sie an die Zukunft denken wo wollen sie einmal leben?

2) Wenn sie sich etwas wünschen könnten, was wäre das?

3) Angenommen ich würde Sie um Rat fragen, ich bin mir nicht sicher ob ich von meinen Eltern ausziehen soll, was würden sie mir raten? Und Warum?



14.6 Leitfaden für das Interview der Eltern (2)

Allgemeine Angaben zur interviewten Person:

Einstiegsfrage: Bitte stellen sie sich kurz vor

Name

Alter

Beruf:

EhepartnerIn: Beruf:

Anzahl der Kinder, wie alt sind diese?

Ist ihr Sohn/Tochter besachwaltet?

Angaben zur Person des geistig behinderten Sohnes/ der Tochter:

- 1) Bitte beschreiben Sie kurz ihren Sohn /ihre Tochter – welchen Charakter, welche Eigenschaften, Stärken und Schwächen hat dieser?
- 2) Was kann Ihr Sohn besonders gut?
- 3) Worin benötigt er, sie Unterstützung?
- 4) Wer kümmert sich vornehmlich um ihn/sie?
- 5) Was erleben sie dabei als größte Herausforderung?
- 6) Welche Erfolge hat ihr Sohn bisher erlebt oder auch sie gemeinsam mit ihm?
- 7) Hat ihr Sohn einen Freundeskreis? Peer group? Hat er/sie eine PartnerIn?
- 8) Wer ist ihrer Meinung nach eine oder die wichtigste Person für ihn?
- 9) In welchen Institutionen wurde ihr Kind bislang betreut? (Kindergarten, Schule...)
- 10) Gab es für sie darüber hinaus Kontakte zu weiteren Institutionen?

Behinderung

- 1) Als ihr Sohn geboren wurde, wann haben sie bemerkt, dass er eine Behinderung hat? Wie ist es ihnen da gegangen?
- 2) Wie hat ihr Umfeld damals darauf reagiert?
- 3) Hatten sie Unterstützung von Angehörigen, Therapeutinnen, anderen Eltern, andere Bezugspersonen für das Kind, Freunde der Familie?
- 4) Mit wem konnten Sie sich über ihren Sohn/Tochter austauschen wenn es einmal Probleme gab?
- 5) War ihr Sohn schon einmal auf Kurzzeitunterbringung in einem Wohnhaus, oder hat er im Sommer schon einmal alleine bei einer Urlaubsaktion, Ferienaktion mitgemacht?
- 6) Gab es schon mal eine negative Reaktion oder auch eine speziell positive Reaktion auf die Behinderung ihres Sohnes? Haben sie sich schon einmal Benachteiligungen erlebt?

Situation der Eltern bez. Auszug

- 1) Sie haben am Telefon erwähnt, dass sie den Auszug ihres Sohnes in den nächsten Jahren planen. Wenn sie an den Auszug denken was fällt Ihnen dazu ein?
- 2) Welche Schritte haben sie sich dazu schon überlegt? Wo würde er dann wohnen (Wohngemeinschaft, Wohnhaus) und wie stellen sie sich das vor wie das sein soll?
- 3) Was ist ihre Intention für diesen Entschluss? Gab es einen Auslöser?
- 4) Würde sich dann viel für Sie ändern? Was wären die Vorteile für ihren Sohn und für Sie. Gibt es auch Nachteile?
- 5) Welche Schwierigkeiten könnten diesbezüglich auftauchen? Was könnte den Auszug hinauszögern?
- 6) Welche Unterstützung und Hilfe würden sie sich wünschen?

- 7) Wenn sie Fragen haben diesbezüglich, an wen können sie sich wenden? Bezüglich Auszug, wer ist für Sie der erste Ansprechpartner?
- 8) Junge Menschen ziehen abhängig von ihrer Berufsausbildung zwischen 20-30 von ihrem Elternhaus aus. Teilen sie diese Meinung auch für ihren Sohn/Tochter?
- 9) Wie geht es ihrem Sohn mit der Vorstellung auszuziehen?
- 10) Kennen Sie verschiedene Betreuungseinrichtungen und wie finden sie diese? Gibt es genug Angebot der Unterbringungsmöglichkeiten?
- 11) Welche Erwartungen und Wünsche hätten Sie an die Betreuung in einer Wohneinrichtung?

Ablösung

- 1) Wie ist ihr Verhältnis zum geistig behinderten Sohn/Tochter? Gibt es manchmal Meinungsverschiedenheiten?
- 2) Können sie ihre Sorgen und Nöte mit ihrer T/S besprechen?
- 3) Können oder konnten sie typische Distanzierungs- bzw. Ablösungsbestrebungen bei ihrem Sohn/ ihrer Tochter beobachten? (sich zurückziehen, Streit und Meinungsverschiedenheiten zwischen ihrem Sohn und Ihnen,...)
- 4) Wie selbstständig ist ihr Sohn bei z.B. Bankwege, Selbstversorgung, Körperpflege.... (kontinuierlicher Übergang)
- 5) Was macht er gerne in seiner Freizeit? Kann er das alleine?

Selbstbestimmung/ erwachsen sein

- 1) Empfinden sie ihren Sohn schon als Erwachsenen? Trifft er selbst Entscheidungen?
- 2) Woran machen sie das fest?
- 3) Welche Erwartungen haben und hatten sie an ihren Sohn in Bezug auf das Erwachsenwerden? Was haben sie sich diesbezüglich gewünscht?
- 4) Wie konnten oder können sie das Erwachsen werden fördern?
- 5) In welchem Zusammenhang kennen sie den Begriff Selbstbestimmung und was bedeutet dieser für sie? Handelt ihr Sohn manchmal selbstbestimmt?
- 6) Welche Ideen, Vorschläge, Gedanken haben Sie in Bezug auf Unterstützungsmöglichkeiten von Familien beim Auszug ihres geistig behinderten Sohnes/Tochter.

Außerfamiliäre Situation

- 1) Haben sie viele Kontakte in der Nachbarschaft? Welches soziale Netzwerk haben Sie? (Freunde und Familie) und welche Rolle spielen diese bei der Betreuung des Sohnes/der Tochter? Wurde sie von diesen Menschen auch unterstützt (Gespräche, emotional, ...)
- 2) Können Sie sich an Situationen erinnern wo sie Benachteiligung erlebt haben aufgrund der Behinderung ihres Sohnes/ihrer Tochter?
- 3) Haben sie negative Erfahrungen gemacht mit abfälligen Bemerkungen, Vorurteilen durch andere? (Rolle der Mütter)

Resümee

- 1) Müssten sie andere Eltern beraten bezüglich des Auszugs deren behinderter Kinder, welche Ratschläge, Gedanken können sie mit ihrer Erfahrung weitergeben für eine familienunterstützende Begleitung?
- 2) Wenn Sie an die Zukunft denken, wo soll ihr Sohn einmal leben? Was würden sie sich für ihre eigene Zukunft wünschen?
- 3) Gibt es aus ihrer Sicht noch etwas zu ergänzen?

Leitfaden für das Interview der Eltern (3):

Auszug schon erfolgt

Allgemeine Angaben zur interviewten Person (sh. oben)

Wohnsituation des Menschen mit Behinderung:

- 1) Wo lebt der behinderte Erwachsene derzeit, wer kümmert sich vornehmlich um ihn/sie?
- 2) Lage des Wohnortes?
- 3) Wohnform

Angaben zur Person des geistig behinderten Sohnes/ der Tochter:

- 1) Wie alt ist ihr Sohn?
- 2) Hat er einen Vormund/ Sachwalter?
- 3) Hat ihr Sohn Freunde, eine Gruppe die er regelmäßig trifft?
- 4) Hat er eine Beziehung?

Tagesablauf

- 1) Wie sieht ein durchschnittlicher Tag in ihrem Leben aus wenn ihr Sohn/Tochter bei Ihnen ist?
- 2) Was kann Ihr Sohn/ Ihre Tochter besonders gut?
- 3) Worin benötigt er sie Unterstützung? Was kann er völlig selbstständig? Hat er viel Selbstvertrauen?
- 4) Was erleben sie wenn er/sie bei ihnen ist als größte Herausforderung?
- 5) Welche Freizeitaktivitäten nimmt ihr Sohn/Ihre Tochter in Anspruch? Benötigt er oder sie Unterstützung dazu? Wer übernimmt das?

Behinderung

sh. Fragen Interviewleitfaden (2) unter Behinderung

Situation der Eltern beim Auszug

- 1) Wenn sie sich zurückerinnern, wie haben sie den Auszug ihres Sohnes/ihrer Tochter erlebt? Welche Bedenken, Ängste, Wünsche hatten sie da? (evt. als Einstiegsfrage)
- 2) Wie war ihre Einstellung zum Auszug? Wann haben sie das erste Mal daran gedacht, dass ihr Sohn/ihre Tochter ausziehen wird?
- 3) Was war eine positive Bestätigung, ein Erfolgserlebnis?
- 4) Was haben sie dabei besonders schwierig gefunden?
- 5) Konnten sie ihr Kind auf den Auszug vorbereiten und wie haben sie das gemacht?
- 6) Wie war damals die Vorstellung von einem Wohnhaus? Hat sich das verändert?
- 7) Welche Erwartungen und Wünsche hätten Sie an die Betreuung in einer Wohneinrichtung?
- 8) Was hat sich durch den Umzug in ihrem Leben verändert, verbessert, verschlechtert?

- 9) Gab es finanzielle Einbußen/ Veränderungen?
- 10) Wie hat sich das Verhältnis zwischen Ihnen und ihrem Angehörigen nach dem Auszug verändert?
- 11) Hatten Sie in dieser schwierigen Zeit der Entscheidung und Trennung Hilfe von außen? Beratungsstelle? Gesprächspartner? Hat sie ihr Partner unterstützt.
- 12) Gibt es ihrer Meinung nach genug Betreuungsplätze in Wien?
- 13) Bezüglich Auszug, wer war oder ist für sie erste Ansprechpartner?

Ablösung

sh. Fragen oben unter Ablösung

Selbstbestimmung/ Erwachsen werden

sh. Fragen oben

Außerfamiliäre Situation

sh. Fragen oben

Resümee

14.7 Kategoriensystem

Code	Kategorie	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1	Biografische Daten und derzeitige Wohnsituation (Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Biografische Daten der Eltern und der Söhne und Töchter, Familienverhältnisse, derzeitige Wohnsituation, Beziehungsstatus		
K2	Entwicklungsaufgaben (Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Allgemeine Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben: <ul style="list-style-type: none"> a) materielle und soziale Stellung der Familie, b) familiäre Bildungsressourcen c) die mit Kinder investierte Zeit d) die elterliche Erziehungshaltung e) personale Ressourcen wie soziale Stützsysteme u.a. f) Beziehung zwischen der Mutter und dem Sohn/der Tochter g) Als Erwachsene gesehen (von den Eltern, sich selbst) 	<p>und ich habe gesagt, lass ihn schneiden, egal, mit der Schere hat er geschnipselt, und irgendwann muss er das alles ja ausprobieren (MF 456)</p> <p>ich habe ja auch keine Unterstützung gehabt von meinem Mann (MA 399)</p> <p>er hats ausgesprochen und ich habs gedacht oder umgekehrt, dass ist auch jetzt noch so, er denkt es sich und ich spreche es aus, also wir haben wirklich so eine enge Bindung (MA 56-57)</p> <p>meine Mutter hat mich so gesehen wie ich normal bin, dass ich groß und erwachsen bin (A 125)</p>	<p>Einstellung der Eltern bezüglich Förderung ihres Sohnes/ihrer Tochter mit geistiger Behinderung in der Kindheit. Zeit die für den Sohn zur Verfügung stand.</p> <p>Beziehung zwischen den Eltern und dem Sohn/der Tochter mit geistiger Behinderung</p>
K3	Selbstbestimmung	Bereiche in denen	bei mir zum Beispiel wenn ich alles selber	Bereiche, wo der

	(Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Selbstbestimmung seitens der Menschen mit geistiger Behinderung gelebt bzw. eingefordert wurden und werden (Freizeitgestaltung, Wohnen, Arbeit, Teilhabe am öffentlichen Leben) Bereiche in denen die Eltern erwähnen, dass sie ihren Kindern Selbstbestimmung ermöglicht haben bzw. ermöglichen.	<p>mach, einkaufen zum Beispiel was ich machen möchte, einkaufen gehn, ich geh auch selber fort (A 31).</p> <p>so über ihn entscheiden, so über seinen Kopf, das hat er weniger gern, er möchte schon informiert sein, das mach ich sowieso nicht (MA 676)</p> <p>Seit ich bei den Selbstvertreter bin, bin ich eigentlich sehr (...) hab i mich eigentlich mehr getraut als vorher (B 88)</p>	Sohn/die Tochter selbst entscheidet oder entschieden hat, sich selbst behauptet, selbständig agiert.
K4	Einstellung zum Thema Auszug (Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Einstellung der Eltern und der Menschen mit geistiger Behinderung zum Thema Auszug und zu einem für sie idealen Zeitpunkt.	<p>es steckt noch so vieles in den Menschen drinnen was die Eltern unterdrücken oder gar nicht erst aufwecken können, weils nicht notwendig ist und weil man sie auf Kindlevel hält (MA 741)</p> <p>dran denken, dass das gescheiter ist früher, als wenn er dann zwangsmäßig umziehen muss, wenn dann jemand wegstirbt und er wird dann reingestoßen, das tut dann viel mehr weh, und in Verbindung mit dem Verlust eines Elternteils (MA 696)</p> <p>Dann habe ich mir gedacht und jetzt könntest du schon einmal ausziehen (MF 39).</p> <p>Wenn jemand erwachsen ist, dann wohnen die Leute nicht mehr bei ihren Eltern, sondern in einer eigenen Wohnung (MG 579)</p>	Aussagen die Aufschluss geben über ihre allgemeine Einstellung zum Auszug sowie ihre Einstellung zum Auszug ihres Sohnes/ihrer Tochter.

K5	Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter (Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Aussagen zu ihrem Erleben und den Gefühlen als Mutter eines Menschen mit geistiger Behinderung sowie Aussagen über ihr Verhalten ihm gegenüber	<p>also wenn du einen Behinderten hast bist du trotzdem immer noch den sein Schutz, man stellt sich schützend vor demjenigen (MA 196)</p> <p>wie gesagt es ist mir oft gesagt worden gib den A weg dann wird aus den anderen (Kindern) was (MA 461)</p> <p>Ich muss sagen, ich bin schon stolz über meine ganze Leistung, dass ich ihm das alles beibringen hab' können, dass er jetzt so ist (MF 380)</p>	
K6	Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter beim Auszug des Sohnes/der Tochter aus dem Elternhaus (Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Erleben, Gefühle und Verhalten der Mutter unmittelbar vor, während und nach dem Auszug des/der Sohnes/Tochter.	<p>Gott sei Dank jetzt übernimmt jemand anderes die Verantwortung, also für mich wars eine Erleichterung (MA 517)</p> <p>habe ich das mit großer Dankbarkeit eh empfunden dass ich jetzt krank sein habe können (MA 538)</p> <p>Jetzt muss ich schon sagen, seitdem der F weg ist, genieß ich auch mein Leben, jetzt mehr als wie wenn ich Berge zu tun habe, jetzt habe ich viel mehr Freizeit (MF 476-478)</p> <p>Ich muss ehrlich sagen, ich habe ihn nicht leicht hergegeben, das muss ich dazu sagen, in der Nacht hat's mich ein bissl drückt auf gut Deutsch gesagt. Mein Inneres hat gesagt, du musst das machen, des ist vernünftiger, reiß' dich zusammen, reiß' dich selber am Riemen</p>	

			und somit habe ich das doch geschafft (ME 58)	
K7	Erleben, Gefühle und Verhalten des Sohnes/ der Tochter zum eigenen Auszug aus dem Elternhaus (Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter).	Aussagen über das Erleben, die Gefühle und das Verhalten des Menschen mit geistiger Behinderung vor, während bzw. nach dem Auszug.	ich hob zur Mama gesagt, Mama ich zieh jetzt aus. Ja, ja des ist von mir ausgegangen (A136) wie ich ausgezogen war (...) für mich wars eine Befreiung wie ich auszogen bin (A 147)	
K8	Einflussfaktoren für/gegen die Entscheidung zum Auszug (Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Alle Faktoren die einen Einfluss auf die Entscheidung zum Auszug haben, und hatten. Auslöser, Rahmenbedingungen, emotionale und rationale Gründe für den Auszug. Wünsche und Ängste der Eltern und der erwachsenen Söhne/Töchter.	dann nachher ist die Ursache gewesen, entweder mein Papa lasst mich in Ruhe oder ich zieh aus, eins von beiden (A 142-145) ja eine Beziehung, ja und die Situation dort, dass er sich wohlgeföhlt hat“ (MA 706) Dort wollte ich schon immer hin, das ist weil, ich alle schon kennt hab, von Besuchen her, des ist leichter gewesen weil ich alle Betreuer schon kennt hab, des ist leicht gewesen als wenn ich zu Leute kommen wäre wo ich keinen kenne“ (A 165). Wie der Papa gestorben ist, hab' ich es zu Hause nicht mehr ausgehalten (E53) Was soll ich machen? Mit 83 Jahren hat man keine Wahl. Da muss man schon schauen, dass er gut untergebracht ist (ME 65)	Rahmenbedingungen, Beziehungen, Erfahrungen, Wünsche, Ängste,
K9	Unterstützungsmöglichkeiten	Unterstützungsangebote die den Auszug erleichtert haben,	naja, mehr reden mit den Leuten halt (A 193)	Intention der Unterstützung muss

	(Aussagen der Eltern und des Sohnes/der Tochter)	Vorschläge und Wünsche die geäußert wurden die hilfreich gewesen wären oder hilfreich sein könnten. Ratschläge die sie anderen Eltern/Menschen mit geistiger Behinderung geben würden	auf jeden Fall verschiedene Sachen anschauen (MA 695) Informationsmaterial soll erstellt werden (VF 99)	gegeben sein, keine Rahmenbedingungen
--	--	---	--	---------------------------------------

14.8 Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich recht herzlich bei all jenen bedanken, die mich während des Studiums begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt:

- Meinen InterviewpartnerInnen, für ihre Offenheit mir und dem Forschungsthema gegenüber und für die Zeit, die sie mir für die Befragung zur Verfügung gestellt haben.
- Meinen Freundinnen und Freunden, während des Studiums und für die konstruktiven Diskussionen zu meinem Diplomarbeitsthema, für aufmunternde Worte und ihr Vertrauen, dazu zählen: mein Freund Dennis fürs Korrekturlesen und die Gespräche, Marion, die mich immer wieder ermuntert hat weiter zu machen und für den fachlichen Austausch, Ingrid fürs Korrekturlesen und ihr offenes Ohr, Daniela für die gegenseitige Unterstützung während unseres Studiums, Elke für ihre aufmunternden Worte und die gute Zusammenarbeit in diversen Seminaren, Andrea für den fachlichen Austausch, Wilhelm für seine Unterstützung bei der Leitfadenerstellung, meinen Eltern und meiner Schwester für ihre Unterstützung während des Studiums, der Gruppe beim Diplomarbeitcoaching, dem Verein Lebenshilfe.
- Meinem Professor Gottfried Biewer für die Diplomarbeitbetreuung