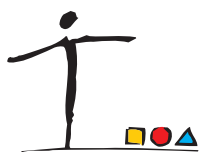


Susanne Lochner
und Harald Goll (Hrsg.)

„Lasst uns über Sex sprechen“

Menschen mit geistiger Behinderung
und Sexualität



Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost
Eigenverlag

Susanne Lochner und Harald Goll

„Lasst uns über Sex sprechen“ – Menschen mit geistiger Behinderung und Sexualität

IMPRESSUM

Herausgeber der Schriftenreihe:

Prof. em. Dr. habil. Klaus-Peter Becker
im Auftrag des Vorstands der Stiftung

Herausgeber von „Lasst uns über Sex sprechen“:

Prof. Dr. Harald H. Goll
Professur für Inklusive Bildungsprozesse
bei geistiger und mehrfacher Behinderung

Susanne Lochner, M.A.
Akademische Rätin a.Z. im Arbeitsschwerpunkt
Mehrfache Behinderung & Unterstützte Kommunikation

Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik
an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63,
99089 Erfurt

© Alle Rechte bei den Herausgebern
und bei der Autorenschaft

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen
des Urheberrechts ist ohne Zustimmung
der Herausgeber unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Lektorat:

Harald H. Goll
Susanne Lochner

Layout:

Christina Kaminski

Anschrift:

Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost,
Allee der Kosmonauten 23 B, 10315 Berlin

Internet:

www.stiftung-reha.berlin

Druck:

Umweltdruck Berlin GmbH

ISBN 978-3-9822419-1-3

Berlin 2021

Gender Mainstreaming

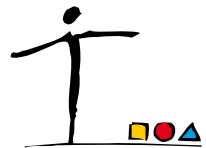
Der Vorstand der Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost
ist darauf bedacht, im Sinne des „Gender Mainstreaming“
Frauen und Männer sowie Mädchen und Jungen
gleichberechtigt anzusprechen.

Sollte in einem Text nur die weibliche oder männliche Form
zu finden sein, dürfen sich trotzdem beide Geschlechter
angesprochen fühlen.

Susanne Lochner
und Harald Goll (Hrsg.)

„Lasst uns über Sex sprechen“

Menschen mit geistiger Behinderung
und Sexualität



Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

Vorwort des Herausgebers der Schriftenreihe

Sieben Jahre sind vergangen, seitdem ich das erste Mal Hochschulabsolventen und Promovenden auf dem Gebiet der Behindertenstudien angeboten habe, ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse auf dem Wege einer Druckschrift und ohne Unkosten der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Sieben Autorinnen haben erfolgreich davon Gebrauch gemacht. Ihre Publikationen bezeugen es. Sie haben meine Befürchtungen zumindest im Prinzip widerlegt. Ich zog in Betracht, dass die Scheu vor der eigenen Courage und womöglich vor herausfordernder Kritik eine unüberwindliche Barriere darstellt. Manch einer bevorzugt allerdings die Möglichkeit, auf digitalem Wege zu publizieren.

Umso erfreulicher ist, dass mein Angebot bei Herrn Professor Dr. Harald Goll und der Akademischen Rätin Frau M.A. Susanne Lochner, Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt, in dem Sinne auf fruchtbaren Boden gefallen ist, als Brückenbauer von sieben Verfasserinnen einer Bachelor- oder Master-Arbeit zu Autorinnen in einer frei zugänglichen deutschsprachigen Schriftenreihe zu wirken. Wie aus der folgenden Einführung der beiden Hochschullehrer in das entstandene Buch hervorgeht, haben sie die Absolventinnen stimuliert, Ergebnisse ihrer Examensarbeiten derart aufzubereiten, dass sie vor allem der Praxis dienen können und Menschen mit geistigen Behinderungen direkt ansprechen. Davon zeugen nicht zuletzt die Bemühungen, die Texte auch in Leichter Sprache abzufassen und durch Anschauungsmaterialien noch verständlicher zu machen.

Es bleibt mir nur zu wünschen, dass das Engagement aller Beteiligten das positive Echo auslöst, das das Anliegen verdient.

Klaus-Peter Becker

Berlin, im April 2021

Inhalt

Einführung	11
1 Sexualpädagogische Arbeit mit Schüler*innen mit geistiger Behinderung an Erfurter Schulen (Christiane Jenett)	13
1.1 Einleitung, Problemaufriss und Zielstellung	13
1.2 Sexualpädagogik im Handlungsfeld Sonderschule.....	14
1.3 Methodisch-didaktische Überlegungen zur Sexualpädagogik	14
1.4 Rahmenbedingungen für gelingende Sexualpädagogik.....	15
1.5 Sexualpädagogik im Spannungsfeld zwischen Pädagog*innen und Umfeld.....	15
1.6 Institutionelle Rahmenbedingungen von Sexualpädagogik.....	16
1.7 Einbezug von Eltern und Angehörigen	17
1.8 Die Rolle der Pädagog*innen.....	18
1.9 Forschung.....	20
1.10 Auswertung der Forschungsergebnisse.....	21
1.11 Fazit.....	24
1.12 Literaturverzeichnis	25
2 Sexualität bei Menschen mit einer geistigen Behinderung – Broschüren zum Aspekt der Selbstuntersuchung in Leichter Sprache (Michelle König)	26
2.1 Hinführung.....	26
2.2 Inklusion und Sexualität	26
2.3 Normalisierungsprinzip	28
2.4 Empowerment und sexuelle Selbstbestimmung.....	29
2.5 Selbstbild	31
2.6 Sexualpädagogik	32
2.7 Sexuelle Aufklärung.....	33

2.8	Krebsvorsorge.....	34
2.9	Material.....	36
2.10	Ausblick.....	39
2.11	Literaturverzeichnis	40
3	Let's Talk About Sex – Anregung, Begleitung und Initiation sexueller Identität <i>(Rika Neumann)</i>	42
3.1	Abstract	42
3.2	Sexualität – Enttabuisierung versus Normalisierung.....	42
3.3	Sexualität lernen – Ziele und Aufgaben der Sexualerziehung	43
3.4	Entdeckendes Lernen als didaktische Konzeption in der Sexualerziehung.....	45
3.5	Wer bin ich? – Was will ich? – Wo liegen meine Grenzen?: Inhalte der Sexualerziehung	47
3.6	Zusammenfassung.....	51
3.7	Läts towk äbaut sex – Lass uns über Sex reden	52
3.8	Literaturverzeichnis	53
4	Dating-Apps <i>(Tina Isabell Schuchardt)</i>	54
4.1	Partnerschaft und Selbstbestimmung	54
4.2	Die Liebe im Internet.....	55
4.3	Voraussetzungen sowie Unterstützungsbedarf bei der Nutzung von Online-Dating-Diensten ..	56
4.4	Forschung	59
4.5	Ergebnisse der Befragung.....	62
4.6	Zusammenfassung und Ausblick.....	74
4.7	Literaturverzeichnis	75
5	Begleitung der Schwanger- und Mutterschaft von Frauen mit geistiger Behinderung – Über das Defizit zwischen Hilfe und Hilfebedarf <i>(Sarah Lusebrink & Marie Weber)</i>	77
5.1	Einleitung	77
5.2	Präsentation des Forschungsmodells.....	78
5.3	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	79
5.4	Modell elterlicher Fertigkeiten	81
5.5	Broschüre über die Hilfen für Schwangere und Mütter in der Stadt Erfurt.....	83

5.6	Institutionelle Erziehungsberatung und Sozialpädagogische Familienhilfe als Beispiele pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen.....	86
5.7	Pädagogische Leitprinzipien	89
5.8	Fazit.....	91
5.9	Literaturverzeichnis	93
6	„Was mein Kind braucht“ – Broschüre für Mütter mit einer geistigen Behinderung (Desiree Demuth).....	95
6.1	Abstract.....	95
6.2	Zur Situation von Eltern mit geistiger Behinderung	95
6.3	Rechtsgrundlagen.....	96
6.4	Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern	97
6.5	Prinzipien für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern	97
6.6	Kindliche Bedürfnisse.....	98
6.7	Elterliche Erziehungskompetenz	
6.8	Unterstützungsbereiche von geistig behinderten Eltern	102
6.9	Erstellung der Broschüre in Leichter Sprache.....	103
6.10	Elterliche Unterstützungsbereiche in der Alltags- und Kommunikationshilfe für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern	104
6.11	Anwendung und Ausblick.....	105
6.12	Literaturverzeichnis	109



Einführung

„Lasst uns über Sex sprechen“ – so haben wir dieses Buch genannt, um sechs recht unterschiedlichen Übersichtsreferaten einen übergreifenden inhaltlichen Rahmen zu geben. Sexualität in ihren unterschiedlichen Facetten und Menschen mit geistiger Behinderung in ihren individuellen Bedürfnissen und Bedarfen stehen dabei im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung. In diesem Dialog übernehmen Leichte Sprache und anschauliche Materialien häufig eine zentrale Vermittlerrolle. Dabei konzentrieren sich die Beiträge auf drei thematische Blöcke: *„Aufklärung und Vorsorge“*, *„Identität und Partnersuche“* sowie *„Schwanger- und Mutterschaft“*.

Bei den einzelnen Beiträgen handelt es sich um stark überarbeitete Fassungen akademischer Qualifikationsarbeiten im Bereich geistige und mehrfache Behinderung am Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik der Universität Erfurt. Daher bilden die einzelnen Beiträge auf der Basis von Bachelor- und Master-Arbeiten z.T. auch unterschiedliche Anspruchsniveaus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ab. Alle Arbeiten entstanden unter der Leitung von Susanne Lochner als Erstbetreuerin. Sie war auch federführend bei der Planung und Realisation dieses Buchprojektes. Als Herausgeber haben wir der Versuchung widerstanden, die unterschiedlichen Themenbeiträge zu vereinheitlichen, stilistisch zu „frisieren“ und damit „über einen Kamm zu scheren“, um den etablierten Gepflogenheiten einer formalisierten Wissenskulturs zu genügen. Die Gestaltungshoheit über die Texte befand sich durchgehend in den Händen der Autorinnen.

Eine zentrale Herausforderung für die Autorinnen lag vielfach darin, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und z. B. eine 80-seitige Master-Arbeit auf 10 Seiten zu kürzen. Und all dies, nachdem man doch gerade so glücklich war, mit der Einreichung der fertigen Exemplare den zermürenden Prozess der Erstellung einer Bachelor- oder Master-Arbeit endlich abgeschlossen zu haben. Wir freuen uns sehr, dass die Autorinnen die Mühen auf sich genommen haben, sich dieser Herausforderung zu stellen und ihr bereits abgeschlossenes Werk für die Publikation neu aufzubereiten. Zudem bewundern wir den Mut dieser jungen Absolventinnen unserer Studiengänge für den Bachelor *„Förderpädagogik“* und den Master *„Sonder- und Integrationspädagogik“*, sich mit ihren Gedanken und Ideen der wissenschaftlichen Diskussion zu stellen.

Susanne Lochner und Harald Goll

Erfurt, April 2021



Sexualpädagogische Arbeit mit Schüler*innen mit geistiger Behinderung an Erfurter Schulen

Christiane Jenett

1.1 Einleitung, Problemaufriss und Zielstellung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Relevanz sexualpädagogischer Arbeit an (Sonder-) Schulen für Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung. Speziell werden Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Aufgaben der Pädagog*innen für eine gelingende und nachhaltige Sexualerziehung geklärt. Anschließend werden diese anhand der Forschungsergebnisse einer quantitativen Befragung sowie eines Interviews von Pädagog*innen diskutiert.

Sexualität ist zeit- und kulturübergreifend ein allgegenwärtiges Thema des menschlichen Lebens und längst in den Normalitätsbereich unserer Gesellschaft gerückt. Sie ist mehrdimensional und befriedigt neben dem Aspekt der Fortpflanzung sowie des Lustgewinnes auch die Sehnsucht nach zwischenmenschlicher Kommunikation und dient der Identitätsentwicklung. Positiv erlebte und gelebte Sexualität leistet einen wichtigen Beitrag zur Selbstbestimmung und Erhöhung der Lebensqualität. Menschen ohne Beeinträchtigungen haben in der Regel wenige Probleme, zwischenmenschliche Kontakte zu knüpfen und zu halten, Beziehungen einzugehen und ihre sexuellen Wünsche und Vorstellungen weitgehend barrierefrei auszuleben. Der Teil unserer Gesellschaft, der auf Grund von Beeinträchtigungen, wie beispielsweise geistiger Behinderung, nicht in der Lage ist, sich diese existenziellen Bedürfnisse selbst zu erfüllen, ist hier auf externe Unterstützung angewiesen. Aus diesem Bedarf heraus entwickelten sich Konzepte zur aktiven und passiven Sexualassistenz, die Menschen mit Beeinträchtigung die Möglichkeit der Teilhabe an sexueller Selbstverwirklichung gewähren sollen. Einen großen Teilbereich der passiven Sexualassistenz stellen hierbei sexualpädagogische Angebote dar, welche sich auch an Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung richten. Diese Angebote hängen sowohl in ihrer Quantität als auch in ihrer Qualität stark mit den pädagogischen Fachkräften zusammen, die sie vermitteln.

Die sexuelle Bildung, die zu einem großen Teil Einfluss auf die psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (mit und ohne Behinderung) hat, erfolgt zu einem nicht unerheblichen Teil in der Schule. Ob und in welcher Qualität sexualpädagogische Angebote für Schüler*innen mit geistiger Behinderung stattfinden, ist von vielen Faktoren abhängig.

Sie unterliegt der Bereitschaft der Pädagog*innen sich Fachwissen anzueignen, zielgruppenorientierte Materialien zu nutzen und ist nicht zuletzt auch abhängig von der eigenen Einstellung gegenüber der Thematik sowie den eigenen Normen und Wertvorstellungen und dem persönlichen Umgang mit dem Thema Sexualität in all ihren Facetten. Somit haben Sonderpädagog*innen in ihren Rollen als Vermittler einen maßgeblichen Einfluss auf die sexuelle Bildung von Schülern mit geistiger Behinderung.

1.2 Sexualpädagogik im Handlungsfeld Sonderschule

Sexualpädagogik ist ein eigenständiger Fachbereich innerhalb der schulischen Erziehung. Sie soll neben der Vermittlung von Wissen in Bezug auf sexuelle Themen den Erwerb von Handlungskompetenz und die Fähigkeit zur Selbstreflexion unterstützen.

Martin und Nitschke verstehen die Aufgabe von Sexualpädagogik im Handlungsfeld Schule in erster Linie als Informationsquelle. Für sie steht neben der Vermittlung des Wissens über körperliche Vorgänge auch die Information über sexuelle und emotionale Zusammenhänge im Fokus. Für eine optimal gelingende Sexualerziehung verweisen sie auf eine mögliche Vernetzung unterschiedlicher Fächer, in denen das Thema Sexualität aufgegriffen und bearbeitet werden soll (Martin und Nitschke, 2017, S. 11).

1.3 Methodisch-didaktische Überlegungen zur Sexualpädagogik

Zum Gelingen einer guten und nachhaltigen schulischen Sexualpädagogik tragen diverse Faktoren bei. Martin und Nitschke empfehlen einen möglichst flexiblen, sich an den Wünschen, Erfahrungen und Lebensformen der Adressat*innen der sexualpädagogischen Arbeit orientierenden Unterricht. Die Gefühle der Adressat*innen, wie beispielsweise Angst, Scham oder Unsicherheit, sollten genauso Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen wie beispielsweise die Gruppenzusammensetzung oder auch andere Rahmenbedingungen wie etwa räumliche Gegebenheiten (Martin und Nitschke, 2017, S. 15 ff.). Zu berücksichtigen ist hier, dass die Gruppenzusammensetzung der Schulklasse, anders als beispielsweise eine Freizeitaktivität, durch die Schüler*innen nicht frei gewählt wurde. Eventuell bietet sich hier eine Aufteilung der Klasse in geschlechtshomogene Kleingruppen an. Gegebenenfalls können die Schüler*innen über die entsprechende Zusammensetzung selbst bestimmen. Auch die Wahl des Raumes sowie der Sitzverteilung sollte Berücksichtigung finden. Stuhlkreise oder kleine Räume können gegebenenfalls ein geschützteres Gefühl vermitteln und somit eher dazu anregen, sich an diesem Thema zu beteiligen.

Ebenso müssen die geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen Berücksichtigung finden. Hier würden sich beispielsweise Materialsammlungen anbieten, die unterschiedliche kognitive und sprachliche Entwicklungsstände der Jugendlichen berücksichtigen und auf die entsprechende Zielgruppe zugeschnitten sind.

Walter weist darauf hin, dass Sexualpädagogik eine Aufgabe ist, die zwar in der Schule beginnen kann, aber Menschen mit geistiger Behinderung über ihr gesamtes Leben hinweg durch alle Institutionen begleiten sollte. Die Annahme, ein einmaliges Aufklärungsgespräch erfülle den pädagogischen Bildungsauftrag, sei fatal. „Dabei ist die Gender-Perspektive zu berücksichtigen. Denn in vielen sexualpädagogischen Settings und Materialien fehlt die geschlechtsspezifische Sicht und auch die Beachtung der jeweiligen Sexualbiografie behinderter Menschen“ (Walter in Hedderich, Biewer, Hollenweger und Markowetz, 2016, S. 436).

1.4 Rahmenbedingungen für gelingende Sexualpädagogik

Ob und wie Sexualpädagogik im schulischen Kontext vermittelt wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung führt aus, dass die Grundlage für eine gelingende sexualpädagogische Arbeit im Rahmen passiver Sexualassistenz, neben institutionellen Rahmenbedingungen, nicht zuletzt auch die Qualifizierung und Haltung der Pädagog*innen und Bezugspersonen bildet. Sozialpsychologische und institutionelle Faktoren leisten somit einen entscheidenden Beitrag zum Gelingen oder zur Blockade sexueller Selbstverwirklichung von Menschen mit geistiger Behinderung (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 2005, S. 17).

Senckel ergänzt, dass die im Interaktionsgeschehen mit Menschen mit geistiger Behinderung vermittelten Gefühle, Werte und Normen prägend für deren Einstellung gegenüber Sexualität sind. Neben den verbal kommunizierten Äußerungen spielen hier auch nonverbale Faktoren wie beispielsweise der Tonfall oder auch der Gesichtsausdruck eine wichtige Rolle. Sie spiegeln die innere Haltung gegenüber der Thematik wider und vermitteln nachhaltig Maßstäbe und Wertehaltungen (Senckel 2006, S. 185). Im Rahmen sexualpädagogischer Arbeit ist es somit notwendig, dass sich alle Beteiligten, also die Institution, die Sonderpädagog*innen sowie auch die Eltern beziehungsweise Betreuer*innen, intensiv mit den bestehenden normativen Aspekten sexuellen Verhaltens und der eigenen Sexualität auseinandersetzen. Denn diese Normen sind es, die den Maßstab bilden, mit dem das Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung im sexuellen Bereich eingestuft, bewertet und eventuell sogar sanktioniert wird (Stöppler, 2017, S. 173).

1.5 Sexualpädagogik im Spannungsfeld zwischen Pädagog*innen und Umfeld

Sexualität ist ein allgegenwärtiger Bestandteil des menschlichen Lebens, gehört zum Prozess der Selbstfindung und hat damit auch einen festen Platz in der menschlichen Alltagswelt. Im Rahmen ihrer täglichen Arbeit, beispielsweise im sonderpädagogischen Unterricht, können Sonderpädagog*innen somit auch mit der Sexualität der Schüler*innen konfrontiert werden. Themen können hier beispielsweise der Wunsch nach einem Freund

beziehungsweise einer Freundin, Fragen zu Sex und Verhütung oder auch Probleme mit bestehenden Partnerschaften und Liebeskummer sein. Der Umgang von Pädagog*innen mit dem Thema Sexualität steht hierbei jedoch nicht selten in einem Spannungsverhältnis zwischen den Fragen und Wünschen der Schüler*innen, den Vorstellungen der Eltern, den konzeptionellen Rahmenbedingungen der entsprechenden Einrichtung, der Haltung des Teams, dem persönlichen Umgang mit dem Thema Sexualität, den rechtlichen Vorgaben und den zur Verfügung stehenden Materialien. Walter und Hoyler-Herrmann stellen dieses Verhältnis wie in Abbildung 1 dar:

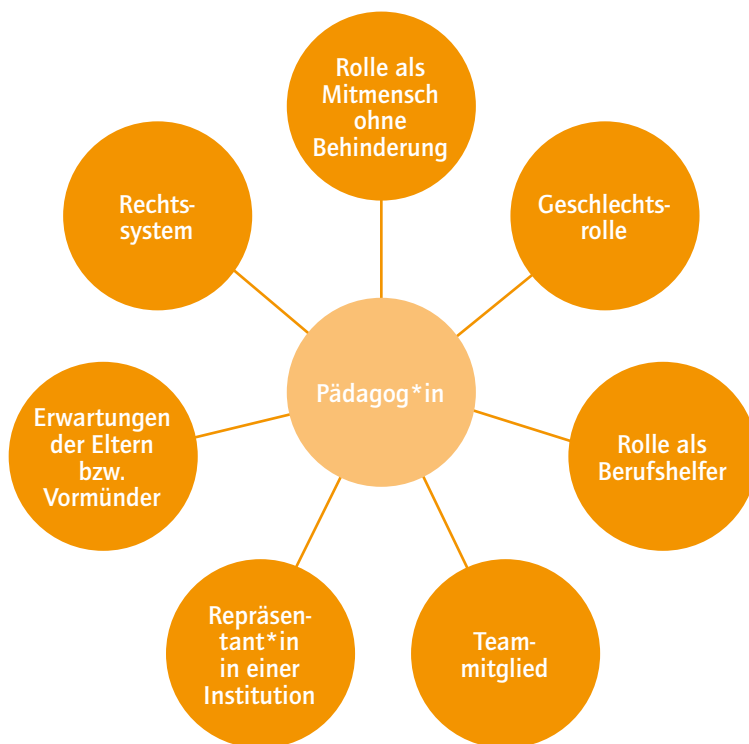


Abb. 1: Außeneinwirkungen auf Pädagog*innen (Walter und Hoyler-Herrmann in Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., 2005, S. 21)

1.6 Institutionelle Rahmenbedingungen von Sexualpädagogik

Ortland weist darauf hin, dass in der sonderpädagogischen Praxis weitestgehend ein Paradigmenwechsel, weg von den früher vorherrschenden repressiven Ansätzen sexueller Erziehung, hin zu sexualfreundlicheren Konzepten, stattgefunden hat. Repressive Ansätze fokussierten Sexualität in erster Linie als Mittel zur Fortpflanzung und lehnten den wichtigen Teilbereich des Lustgewinns oder auch die Möglichkeit von außerehelicher Sexualität ab (Ortland in Stöppler, 2017, S. 175).

Dennoch scheint die Installation eines konzeptgeleiteten sexualpädagogischen Angebotes an Schüler*innen mit geistiger Behinderung notwendig, aus dem sich einheitliche Handlungsprinzipien und Arbeitsweisen ableiten lassen. Hier sollten die Überlegungen zu persönlichen und fachlichen Kompetenzen der Mitarbeiter*innen genauso einbezogen werden wie die vorhandenen objektiven Rahmenbedingungen der Einrichtung. Auch die Planung der Zusammenarbeit mit Eltern sowie regelmäßige Fort- und Weiterbildungen für die Pädagog*innen gehören zu dieser Konzeption. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung schlägt vor, die Planungsschritte nicht allein auf Leitungsebene festzulegen. Vielmehr sollten sie in einem Diskurs mit Eltern beziehungsweise Angehörigen, Pädagog*innen und nicht zuletzt auch mit den Schüler*innen erarbeitet werden. So kann zum einen für die Thematik sensibilisiert werden, und zum anderen werden alle Beteiligten am Entscheidungsprozess beteiligt (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., 2005, S. 17).

Ohne die Schule von ihrem Bildungsauftrag zu befreien, heben Martin und Nitschke hervor, dass es sinnvoll sein kann, sich externer Fachkräfte wie Beratungsstellen zu bedienen, um die professionelle pädagogische Distanz zu wahren. Ferner besteht so die Möglichkeit, dass ein gemischtgeschlechtliches Team die Leitung von entsprechenden sexualpädagogischen Angeboten übernimmt und damit sowohl ein männlicher als auch eine weibliche Ansprechpartner*in zur Verfügung stehe, was im normalen Schulalltag eher nicht die Regel ist. Dies sollte jedoch nur als ergänzendes Angebot, beispielsweise im Rahmen einer Projektwoche, stattfinden und nicht die generelle Ansprechbarkeit der Pädagog*innen zu diesem Thema ersetzen (Martin und Nitschke, 2017, S. 15).

1.7 Einbezug von Eltern und Angehörigen

Einen nicht zu unterschätzenden Beitrag bei der sexualpädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung stellen die Eltern beziehungsweise Angehörigen dar. Diese sind oft die ersten Ansprechpartner*innen bei Fragen und Problemen. Die vermittelten Einstellungen zum Thema Sexualität prägen die Ratsuchenden und werden ihrerseits wie bereits beschrieben von den eigenen Sozialisationsprozessen und dem Umgang mit dem Thema Sexualität geprägt.

Speck konstatiert, dass es neben der eigenen sexuellen Sozialisation im Wesentlichen drei wichtige Aspekte gibt, die den Umgang der Eltern von geistig behinderten Kindern mit dem Thema Sexualität wechselseitig prägen:

- Angst vor Übergriffen, Übersexualisierung oder Überforderung der Kinder,
- Gewohnheit bzw. Angst vor Veränderung der bisherigen Strukturen und Abläufe,
- eigene Unwissenheit zum Thema Sexualität und Behinderung (Speck in Walter, 1996, S. 17).

Die potenzielle Angst der Eltern, gemischt mit der Annahme, dass Menschen mit geistiger Behinderung gar nicht verstehen könnten, wie Sexualität funktioniert, und nicht in der Lage seien, in dieser Hinsicht eigene Entscheidungen zu treffen, schafft für die Betroffenen unnötige weitere Hürden. Pädagogische Angebote an die Eltern mit dem Ziel von Aufklärung und Wissensvermittlung sind somit sinnvoll und stellen einen weiteren wichtigen Bestandteil sexualpädagogischer Arbeit dar. Das methodisch und didaktisch bestmögliche sexualpädagogische Angebot an Jugendliche mit geistiger Behinderung kann keine nachhaltigen Erfolge produzieren, wenn das unmittelbare Umfeld der Adressat*innen eine grundsätzlich ablehnende Haltung einnimmt.

1.8 Die Rolle der Pädagog*innen

Eine der zentralsten Rollen im Rahmen von Sexualerziehung kommt den Pädagog*innen zu. Besonders der Aspekt der persönlichen Einstellung erfordert von Pädagog*innen eine klare Auseinandersetzung mit den eigenen Normvorstellungen. Diese Normvorstellungen bestimmen unbewusst unser Handeln und haben somit auch direkten Einfluss darauf, wie Sexualpädagogik vermittelt wird beziehungsweise ob sie überhaupt im Kontext der Schulbildung stattfindet. Eigene normative Vorstellungen können bewusst oder unbewusst als Maßstab für die Bewertungen des (sexuellen) Verhaltens dienen.

Boch konstatiert, dass persönliche Grundeinstellungen unser Handeln in allen Bereichen beeinflussen. Er vergleicht diese Grundeinstellung mit einem Rahmen, der das eigene pädagogische Handeln lenkt, und weist darauf hin, dass es einer klaren und reflektierten Haltung bedarf, diese aber nicht dazu führen dürfe, dass Pädagog*innen in ihrem professionellen Handeln unflexibel werden (Bosch, 2006, S. 30).

Stöppler umschreibt diesen Mechanismus folgendermaßen: „Die sexuelle Toleranz der Bezugspersonen (...) ist abhängig von der jeweils eigenen Sexualbiografie, die von lebensgeschichtlichen Ereignissen und Prozessen, wie z. B. Beziehung zu den Eltern, Freunden, Erfahrungen mit Intimbeziehungen, Erwerb der Geschlechtsrolle, etc. beeinflusst wurde und wird.“ (Stöppler, 2017, S. 174). Als Beispiel führt er an, dass eine Betreuer*in, die selbst Genitalsexualität nur im Kontext der Ehe akzeptiert, die sexuelle Freiheit der zu Betreuenden, welche nicht in einer ehelichen Beziehung leben, bewusst wie auch unbewusst, einschränken würde (Stöppler ebd).

Auch die Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. weist in ihrem Ratgeber „Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen“ auf diesen Bewertungsmechanismus hin: „Das Kernproblem aller Sexualerziehung ist letztlich das persönliche Verhältnis der Eltern und Betreuungspersonen zu ihrer eigenen Sexualität. Eltern und Betreuungspersonen, die ihre eigene Sexualität nicht in ihre Person integrieren konnten, die sie z. B. nur als Trieb kennen,

der befriedigt werden muß (sic!), oder die ihr soziales oder intellektuelles Leben von ihrer Geschlechtlichkeit bedroht sehen und sie daher verdrängen, werden nur schwerlich eine positive Sexualerziehung vermitteln können“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 2005, S. 17).

Neben der persönlichen Auseinandersetzung der Sonderpädagog*innen mit dem Thema Sexualität und Normen ist ferner auch eine fachliche Fortbildung im Sinne einer sexualpädagogischen Zusatzausbildung sinnvoll. Dies führt bestenfalls dazu, dass der oben beschriebene Übertragungsprozess gehemmt wird und somit eigene Wünsche oder Ängste nicht auf Menschen mit geistiger Behinderung projiziert werden. Zum anderen bildet eine sexualpädagogische Zusatzausbildung eine fundierte Grundlage für einen fachkompetenten Umgang im Schulalltag. Walter beschreibt diesen Lernzielzusammenhang für Sonderpädagog*innen in einem Modell, welches in Abbildung 2 dargestellt ist:

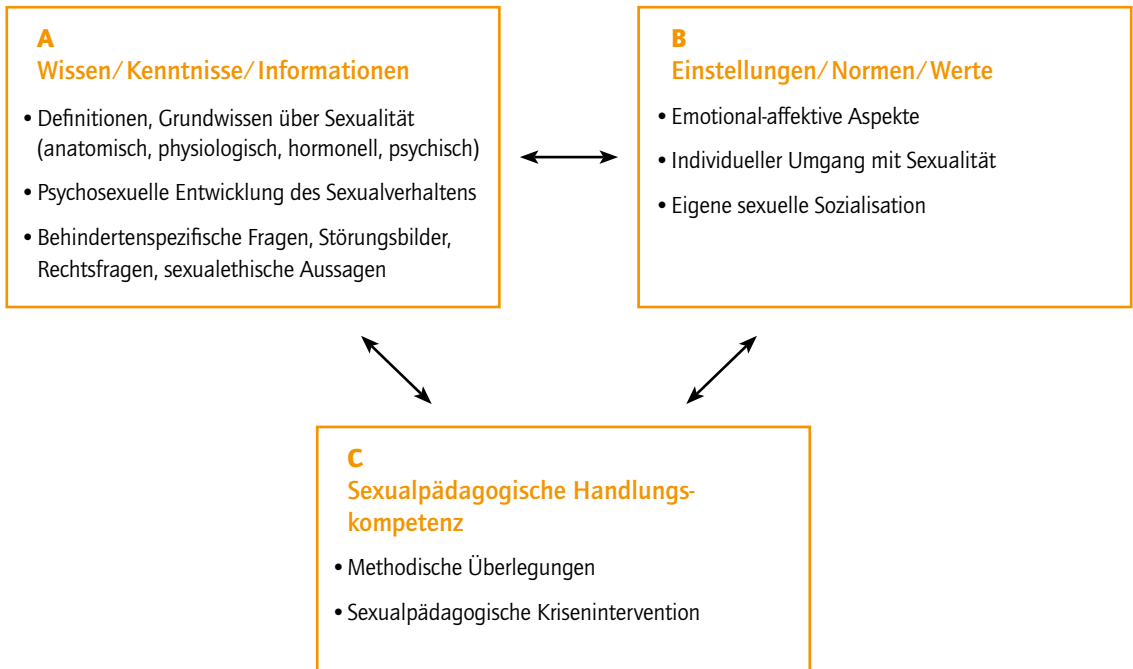


Abb. 2: Modell des Lernzielzusammenhangs nach Walter
(Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 2005, S. 18)

Nach Walter wird eine erfolgreiche Sexualpädagogik nur dann gegeben sein, wenn eine wechselseitige Auseinandersetzung mit den kognitiven und emotionalen Lernbereichen und der sexualpädagogischen Handlungskompetenz erfolgt (Walter in Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 2005, S. 18).

1.9 Forschung

Zum Thema wurde eine quantitative Befragung unter Sozialpädagog*innen sowie ein Interview durchgeführt; daraus ergaben sich die nachfolgenden Erkenntnisse:

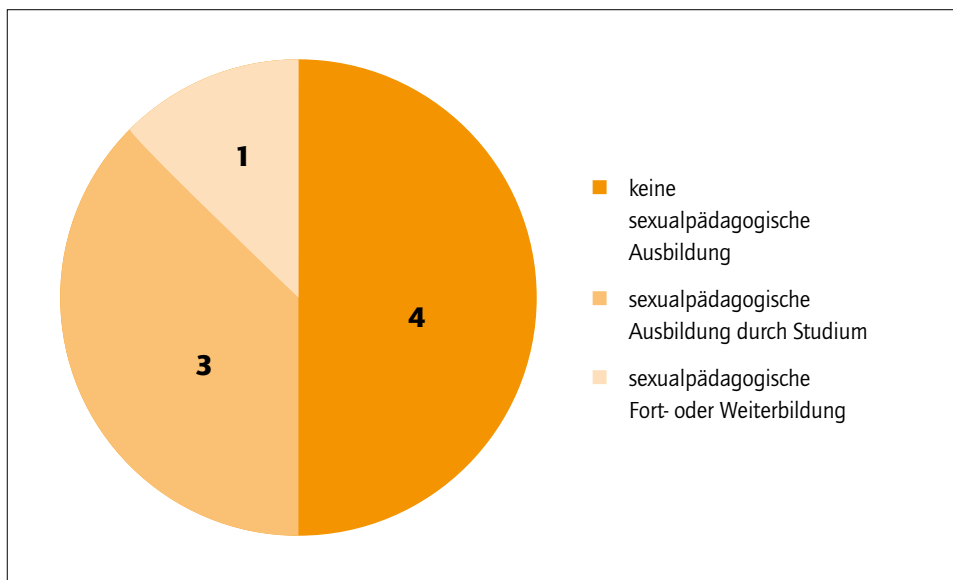


Abb. 3: Ergebnis der Befragung zur sexualpädagogischen Ausbildung im Rahmen der sonderpädagogischen Ausbildung (8 Teilnehmer*innen)

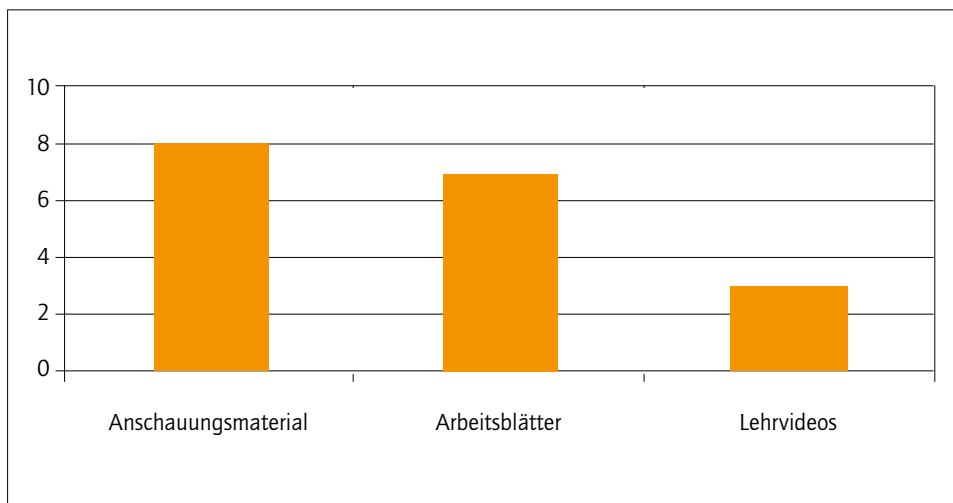


Abb. 4: Art der eingesetzten sexualpädagogischen Materialien (8 Befragte)

Alle Teilnehmer*innen der Befragung gaben an, dass Sexualpädagogik Teil ihres Lehrplans ist. Wie in der Abbildung 3 zu erkennen ist, gaben vier von acht Befragten an, dass Sexualpädagogik kein Teil ihrer sonderpädagogischen Ausbildung war. Drei Teilnehmer*innen gaben an, dass die sexualpädagogische Ausbildung im Studium im Fachbereich Soziale Arbeit erfolgte. Eine Person gab an, eine sexualpädagogische Fort- oder Weiterbildung absolviert zu haben.

Ferner gaben alle Befragten an, sexualpädagogische Materialien für den Unterricht zu nutzen. Die am häufigsten genannte Art waren Anschauungsmodelle von Körperteilen und Verhütungsmitteln, diese wurden von allen Teilnehmer*innen genannt, gefolgt von Arbeitsblättern, welche von sieben Personen genutzt werden. Drei Personen gaben an, sexualpädagogische Lehrvideos einzusetzen (Abbildung 4).

Insgesamt bewerteten sechs von acht Befragten die vorhandenen Materialien als ausreichend. Zwei Personen hielten die Materialien für nicht ausreichend.

Eine weitere Frage bezog sich auf die Gelingensbedingungen sexualpädagogischer Arbeit; diese Frage wurde zur freien Beantwortung gestellt. Die Antworten lassen sich in nachfolgenden Kategorien zusammenfassen:

- zielgruppengerechte Materialien,
- pädagogische Haltung,
- Zusammenarbeit aller am Hilfesystem Beteiligten,
- gutes Vertrauensverhältnis,
- sexualpädagogisches Fachwissen.

In der Gesamtverteilung stellt sich die Gewichtung wie in Abbildung 5 dar.

Gefragt, bei wem sie die Verantwortlichkeit im Hinblick auf die sexuelle Bildung der Schüler*innen sehen, machten alle Befragten Mehrfachangaben. Alle weisen Schule und Eltern beziehungsweise Betreuer*innen einen gleich hohen Anteil an der sexualpädagogischen Bildung der Schüler*innen mit geistiger Behinderung zu. Fünf Teilnehmer*innen wählten zusätzlich das Wohnheim, und zwei Personen gaben an, dass eine Mitverantwortung auch bei der Peergroup beziehungsweise bei den Medien liege. Übersichtlich ergibt sich daraus die in Abbildung 6 dargestellte Aufteilung.

1.10 Auswertung der Forschungsergebnisse

Zu Beginn der Forschung im Rahmen der Masterarbeit wurden insgesamt vier Hypothesen aufgestellt, die nachfolgend mit den Ergebnissen der Befragung überprüft werden sollen.

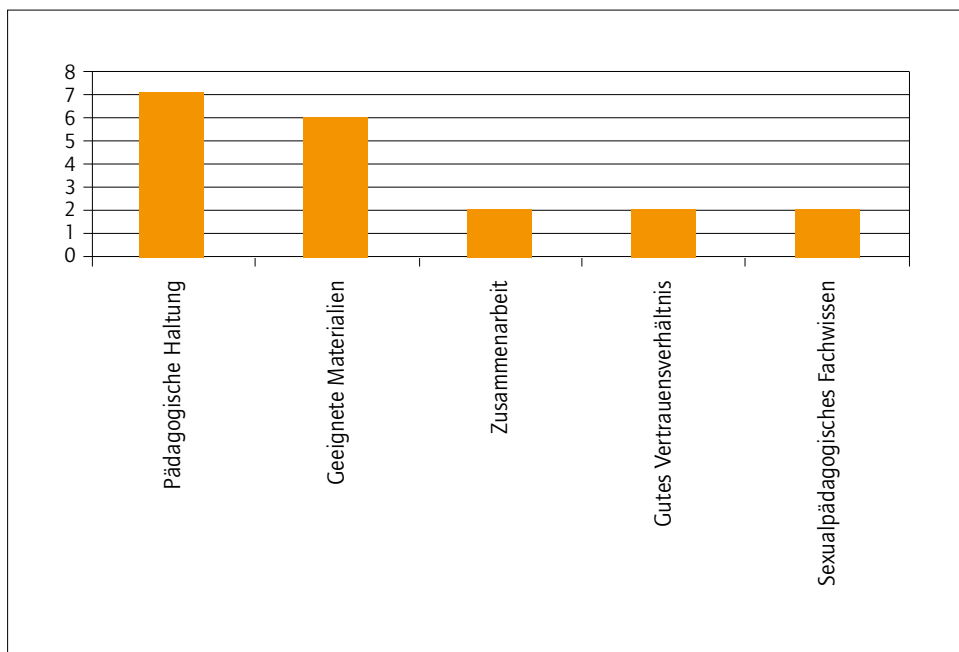


Abb. 5: Gewichtung der Gelingensfaktoren sexualpädagogischer Arbeit nach Kategorien

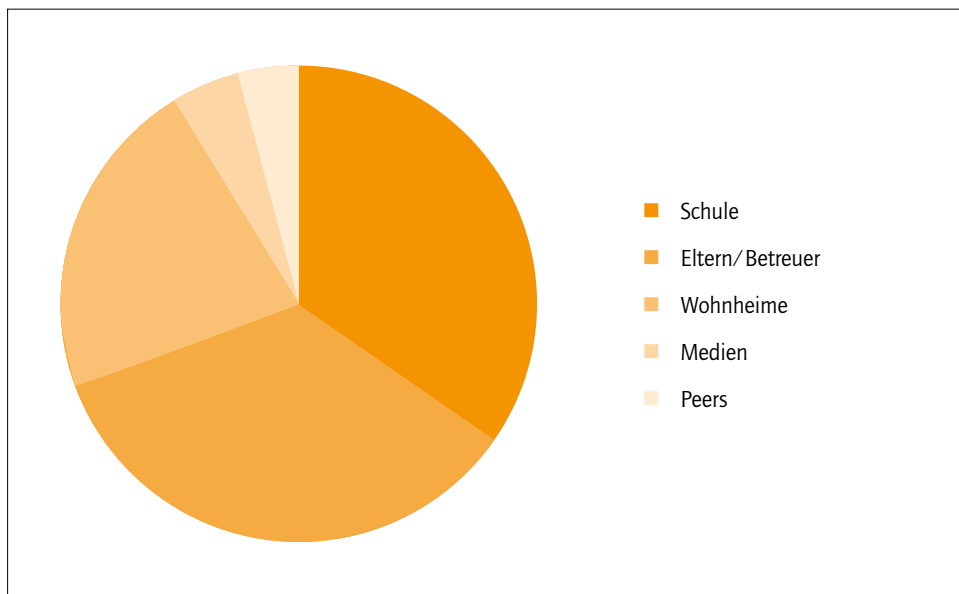


Abb. 6: Verantwortlichkeit im Hinblick auf die sexuelle Bildung

Überprüfung der ersten Hypothese:

Die erste Hypothese besagte, dass, um Schüler*innen mit geistiger Behinderung sexuelle Bildung zu vermitteln, diese Teil des sonderpädagogischen Unterrichtes sein muss. Hier gaben sowohl die interviewte Person als auch alle Teilnehmer*innen des Fragebogens an, dass sie sexualpädagogische Themen in ihren Lehrplan integriert haben.

Überprüfung der zweiten Hypothese:

Die zweite Hypothese lautete, dass gute, an Schüler*innen mit geistiger Behinderung gerichtete Sexualpädagogik zielgruppengerechte Materialien nutzen muss, von denen es nicht viele gibt.

Alle befragten Personen gaben an, in ihrem Unterricht sexualpädagogische Materialien zu verwenden. Der überwiegende Teil der Expert*innen, also sechs von acht Teilnehmer*innen, war mit den ihnen zur Verfügung stehenden Materialien zufrieden. Zwei Personen bemängelten, dass die Materialien für die Schüler*innen zu schwer verständlich seien.

Die Untersuchung der vorhandenen, zielgruppenspezifischen Lehrmaterialien ergab, dass nicht viele sexualpädagogische Materialien vorhanden sind, die sich konkret an Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung richten. Welche Arbeitshilfen die Teilnehmer*innen der schriftlichen Befragung konkret nutzen, ergab sich aus den Antworten nicht. Insgesamt scheint der Querschnitt der Befragten aber keinen Bedarf für eine Erweiterung an sexualpädagogischen Materialien für Schüler*innen mit geistiger Behinderung zu sehen.

Überprüfung der dritten Hypothese:

Die dritte Hypothese besagte, dass die Ausbildung von Sonderpädagog*innen in Bezug auf Sexualpädagogik und Behinderung mangelhaft ist. Hier hat die Hälfte der Teilnehmer*innen der schriftlichen Befragung angegeben, dass Sexualpädagogik Teil der sonderpädagogischen Ausbildung war. Drei von ihnen gaben an, dass sie im Rahmen des Studiums in der Fachrichtung Soziale Arbeit stattfand. Eine Person gab an, eine sexualpädagogische Ausbildung durch Fort- oder Weiterbildung erhalten zu haben. Die tatsächliche Qualität der im Studium der Sozialen Arbeit vermittelten sexualpädagogischen Konzepte erfasste der Fragebogen nicht, jedoch ist positiv anzumerken, dass Sexualität und Behinderung zumindest zu einem Teil in die in der Ausbildung vermittelten Themen eingeflossen sind. Interessant wäre hier zu wissen, wann das Studium absolviert wurde und ob das Studium an der gleichen oder an unterschiedlichen Hochschulen absolviert wurde. Dies hätte Rückschlüsse darauf zugelassen, ob das Thema Sexualität und Behinderung generell als ein Teil des Studiums vermittelt wird. Auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kann die These somit weder bestätigt noch widerlegt werden.

Überprüfung der vierten Hypothese:

Die vierte Hypothese konstatierte, dass die Qualität und die Nachhaltigkeit von Sexualpädagogik vom Umgang der Pädagog*innen, Eltern und Betreuer*innen mit dem Thema Sexualität abhängen. Die zugrundeliegenden Überlegungen wurden ausgeführt. Im Rahmen der Befragung wurde von allen Teilnehmer*innen angegeben, dass nicht allein die Schule die Verantwortung in Bezug auf sexuelle Bildung hat. Einstimmig benannten die Expert*innen auch die Eltern beziehungsweise Betreuer*innen als mitverantwortliche Faktoren. Mehrfach wurden auch Wohnheime benannt, einmal mit der Anmerkung, dass dies nur gelte, wenn Schüler*innen dort auch leben. Hier decken sich die Meinungen der Expert*innen mit den ausgeführten theoretischen Erkenntnissen aus der Fachliteratur und der Hypothese.

1.11 Fazit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich eine als positiv erlebte Sexualität förderlich auf die psychosoziale Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung auswirkt. Sie dient der Selbstfindung, fördert Selbstbestimmung und kann die Lebensqualität erhöhen. Das Recht von Menschen mit geistiger Behinderung auf sexuelle Selbstbestimmung und Teilhabe an Sexualität ergibt sich aus dem Grundgesetz und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Pädagogische Aufgaben sind im Kontext der Unterstützung von Menschen mit geistiger Behinderung bei der Wahrnehmung dieses Rechtes unter anderem die Vermittlung sexueller Handlungskompetenzen. Hierzu zählen neben der Vermittlung von Wissen auch Präventionsarbeit, der Einsatz für die Entstigmatisierung des Themas Sexualität und Behinderung durch Aufklärungsarbeit und eine enge Zusammenarbeit mit Eltern beziehungsweise Betreuer*innen.

Sexualpädagogik muss genauso natürlich in die Lehrpläne der sonderpädagogischen Schulen integriert werden, wie die Vermittlung anderer alltagspraktischer Handlungskompetenzen. Hier ist im Besonderen die Prüfung der zielgruppenorientierten Geeignetheit der sexualpädagogischen Materialien von Bedeutung.

Pädagog*innen müssen sich jedoch auch bewusst sein, dass die Qualität der sexualpädagogischen Arbeit nicht nur vom vorhandenen Material und den institutionellen Rahmenbedingungen, sondern maßgeblich auch von der eigenen persönlichen Haltung zum Thema Sexualität abhängt. Zum einen bedeutet dies, dass es auf institutioneller Ebene einer konzeptgeleiteten Sexualpädagogik bedarf, zum anderen, dass Pädagog*innen sich mit den eigenen Norm- und Wertvorstellungen in Bezug auf Sexualität reflektiert auseinandersetzen müssen. Die Untersuchung im Rahmen der empirischen Forschung hat gezeigt, dass für die befragten Pädagog*innen Sexualpädagogik einen festen Platz im sonderpädagogischen Unterricht einnimmt. Es gibt nur wenige konkrete zielgruppengeeignete Materialien, jedoch schienen diese den Bedarf der Praxis zu decken.

1.12 Literaturverzeichnis

- Bosch, E. (2006): Sexualität und Beziehungen bei Menschen mit einer geistigen Behinderung (2. Auflage). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2005): Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen (4. Auflage). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: utb Verlag
- Martin, B.; Nitschke, J. (2017): Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden. Stuttgart: Kohlhammer.
- Senckel, B. (2006): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung (8. Auflage). München: Hrg. C. H. Beck.
- Stöppler, R. (2017): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung (2. Auflage). München: utb Verlag.



Sexualität bei Menschen mit einer geistigen Behinderung – Broschüren zum Aspekt der Selbstuntersuchung in Leichter Sprache

Michelle König

2.1 Hinführung

Die Bachelorarbeit gibt einen Einblick in einen Aspekt der Sexualität bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. Ziel dieser Arbeit war es, das spezifische Thema „Selbstuntersuchung“ mit Hilfe von Leichter Sprache allen Menschen zugänglich zu machen. Dabei wurden verschiedene Aspekte wie das Normalisierungsprinzip, der Gedanke des Empowerment hinsichtlich sexueller Selbstbestimmung, die Aufgaben der Sexualpädagogik allgemein sowie die Ziele der sexuellen Aufklärung beleuchtet. Das abschließende Kapitel Krebsvorsorge zeigt, wie relevant und aktuell die Thematik Selbstuntersuchung für die Gesellschaft ist. Einerseits entstand ein Flyer für Jungen bzw. Männer, mit dem die Selbstuntersuchung der Hoden durchgeführt werden kann. Andererseits wurde ein Flyer zur Selbstuntersuchung der Brust für Mädchen bzw. Frauen entwickelt. Die Broschüren in Leichter Sprache sind ein Beitrag für sexualpädagogische Konzepte und Materialien, welche die selbstständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen.

Seinen Körper kennen ...

Sich selbst untersuchen ...

Sich gesund fühlen ...

2.2 Inklusion und Sexualität

Den besonderen Zusammenhang zwischen Inklusion und Sexualität verstärkt in erster Linie die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), welche 2008 in Kraft getreten ist und von Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert wurde (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention 2009). Dieses Übereinkommen widmet sich den Rechten von Menschen mit Behinderung und deren Lebenssituationen. Alle Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, sind in der Gesellschaft respektiert, fühlen sich ihr zugehörig und können schließlich selbstbestimmt leben (vgl. Schwalb & Theunissen, 2012, S. 7). Sexualität ist mit einem individuellen und subjektiven Empfinden verbunden. Demgegenüber steht, dass Menschen mit geistiger Behinderung zu einer Personengruppe zusammengefasst werden und ihnen eine einheitliche besondere Sexualität zugeschrieben wird

(vgl. Sternberg, 2008, S. 35). Andere sind wiederum der Meinung, dass Sexualität gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung überhaupt nicht thematisiert werden sollte (vgl. Achilles, 2010, S. 35). Da es immer wieder zu Fehlinterpretationen kommt, ist an dieser Stelle zwingend Aufklärung und Handlungsbedarf nötig.

Die Umgebung von Menschen mit einer geistigen Behinderung hat eine essenzielle Auswirkung auf deren alltägliches Leben und persönliche Entfaltung. Größtenteils sind sie auf eine sorgfältige und verantwortungsbewusste Unterstützung sowie Begleitung von anderen Personen angewiesen (vgl. Bosch, 2005, S. 13). Diese Personen sind sowohl die Eltern als auch die Fachkräfte. Deren Aufgabe ist es, Sexualität vor Beginn der Pubertät zu thematisieren und zu reflektieren (vgl. Sternberg, 2008, S. 33). Dennoch kann immer wieder beobachtet werden, dass viele Eltern und Fachkräfte das Thema Sexualität bei Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht aufgreifen oder sie davor schützen möchten (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1999, S. 11).

„Sexualität gehört zu jedem Menschen – sie ist Teil seiner Lebenskraft“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1999, S. 10).

Sexualität bedeutet, dass Menschen erwachsen werden (vgl. Sternberg, 2008, S. 53). Durch diesen Entwicklungsprozess löst sich der Mensch von Kindheitsmustern (ebd. S. 32) und somit gleichzeitig von den Eltern ab. Bei Menschen mit einer geistigen Behinderung verläuft dieser Prozess altersentsprechend. Insbesondere bei der körperlichen Entwicklung gibt es keine Abweichungen. Demgegenüber steht die psychosexuelle Entwicklung bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. Diese setzt nicht wie gewohnt in der Pubertät ein, sondern beginnt erst im frühen bis mittleren Erwachsenenalter (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1999, S. 11). Dennoch:

„Die meisten geistig behinderten Jugendlichen erreichen die sexuelle Reife im gleichen Alter wie nichtbehinderte“ (Achilles, 2010, S. 40).

Viele Bezugspersonen besitzen unzureichende Kenntnisse über die sexuellen Bedürfnisse von Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. Sternberg, 2008, S. 61), so dass sie sich mit dieser Angelegenheit sehr unsicher fühlen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1999, S. 11). Oftmals beruhen die bereits vorhandenen Informationen über Sexualität und Behinderung auf Mutmaßungen. Obgleich ein Recht auf Sexualität in den Einrichtungen gegeben ist, scheitern die Fachkräfte an der Verwirklichung dieser Aufgabe (vgl. Sternberg, 2008, S. 61 f.). Hierbei geht es nicht um eine Schuldzuweisung gegenüber den Bezugspersonen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1999, S. 11). Vielmehr steht die Umsetzung der Unterstützung der sexuellen Entwicklung von Menschen mit einer geistigen Behinderung im Mittelpunkt, um eine professionelle Förderung von sexuellen Wünschen und Bedürfnissen anzubieten. Außerdem ist eine Auseinandersetzung mit der körperlichen Entwicklung erforderlich. Damit wird eine gesellschaftliche

Toleranz geschaffen (vgl. Sternberg, 2008, S. 60 ff.), sodass Menschen mit einer geistigen Behinderung an normalen Bedingungen des Lebens teilhaben können (vgl. Schwalb & Theunissen, 2012, S. 12). Darüber hinaus sind explizite Methoden und Materialien notwendig. Diese sollen primär die didaktische Umsetzung für die Bezugspersonen transparent machen, damit der Umgang mit den individuellen Sexualbedürfnissen leichter fällt und diese entsprechend gefördert werden (vgl. Sternberg, 2008, S. 62).

Aus den genannten Umständen ergibt sich, dass nicht die Behinderung an sich das Hindernis für Menschen mit einer geistigen Behinderung in Bezug auf Sexualität darstellt, sondern vielmehr die fremdbestimmten Lebensbedingungen sowie die alltägliche Abhängigkeit zu Problemen führen können (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, 1999, S. 11 ff.).

2.3 Normalisierungsprinzip

„Normalisierung – als Haltungselement – heißt, sich immer selbst zu fragen, wie mir zumute wäre, wenn ich so behandelt würde, wie dieser Mensch hier und jetzt behandelt wird“ (Bosch, 2005, S. 31).

Normalisierung bedeutet, dass jeder Mensch in der Gesellschaft Akzeptanz sowie Respekt erfährt (vgl. Sternberg, 2008, S. 30) und insofern als eine gleichberechtigte Person anerkannt wird (vgl. Bosch, 2005, S. 36). Hierzu zählt auch, dass wir uns in eine andere Person hinein fühlen und sie nur so behandeln, wie wir es uns auch von ihr wünschen würden (ebd. S. 31).

„Das Prinzip der Normalisierung bedeutet, Menschen mit einer geistigen Behinderung im Alltag Lebensumstände zu ermöglichen, die den normalen Umständen und Lebensgewohnheiten der Gesellschaft so weit wie möglich entsprechen“ (Bosch, 2005, S. 33).

Menschen mit einer geistigen Behinderung werden auf Grundlage des Normalisierungsprinzips akzeptiert und erfahren die gleichen Rechte und Pflichten. Ihnen wird genauso wie der restlichen Bevölkerung ein normales Leben gewährleistet (ebd. S. 33). Was nicht bedeutet, dass sich Menschen mit einer geistigen Behinderung an die Gesellschaft bestmöglich anpassen müssen. Sie sollen lediglich die benötigte Unterstützung erhalten und dennoch über die gleichen Lebensbedingungen verfügen (vgl. Sternberg, 2008, S. 14). Hier sei nochmal hervorgehoben, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht das gleiche Leben führen müssen wie die restliche Bevölkerung (vgl. Bosch, 2005, S. 36).

Zugleich ist die Normalisierungsbewegung ein wesentlicher Beitrag, um Menschen mit einer geistigen Behinderung Sexualität nicht zu verwehren (vgl. Sternberg, 2008, S. 30). Der schwedische Hauptvertreter Bengt Nirje benennt insgesamt acht Bestandteile des Normalisierungsprinzips:

1. *Ein normaler Tagesablauf*
2. *Ein normaler Wochenablauf*
3. *Ein normaler Jahresablauf*
4. *Die normalen Erfahrungen eines Lebenszyklus*
5. *Normaler Respekt*
6. *In einer zweigeschlechtlichen Welt leben*
7. *Normaler Lebensstandard*
8. *Normale Umweltbedingungen (vgl. Nirje & Burt, 1991, S. 8 ff.).*

Im Zusammenhang mit Sexualität spielen vor allem 4., 5. und 6. eine entscheidende Rolle. Somit wird deutlich, dass Sexualität einen bedeutsamen Teil der Normalisierung darstellt (vgl. Sternberg, 2008, S. 15 ff.). Wenn sexuelle Bedürfnisse und Wünsche von Menschen mit einer geistigen Behinderung wahrgenommen werden, legt sich dies positiv auf das Selbstbewusstsein aus. Auch aggressive und depressive Verhaltensweisen können sich minimieren. Die Auslebung der eigenen Sexualität trägt zur persönlichen „Ich-Findung“ bei, was gleichzeitig die sozialen Kompetenzen positiv fördert (ebd. S. 31).

Dennoch kommt es immer wieder zu Problemen bei der normalen Auslebung von Sexualität im alltäglichen Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Es wurde bereits erwähnt, dass die Bezugspersonen hinsichtlich sexueller Erlebnisse ein Hindernis darstellen (*siehe Kapitel 2.2 „Inklusion und Sexualität“*). Außerdem fehlt eine Privatsphäre des individuellen Intimbereichs (vgl. Sternberg, 2008, S. 42). Dafür verantwortlich sind unter anderem die Strukturen der Lebens- und Arbeitsbedingungen. Ein weiteres zentrales Hindernis sind die Reaktionen der Gesellschaft und ihre Haltungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung (ebd. S. 52). Wenngleich die Normalisierung von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu einem selbstbestimmten Leben beiträgt, ist in Bezug auf Sexualität noch keine Selbstverständlichkeit geschaffen (vgl. Ortland, 2016, S. 17).

2.4 Empowerment und sexuelle Selbstbestimmung

Der Empowerment-Begriff trat erstmals in den 1950er-Jahren im Zusammenhang mit der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung (*civil rights movement*) auf, bei der sich die schwarze Minderheitsbevölkerung (*black empowerment*) für Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und Teilhabe einsetzte (Schwalb & Theunissen, 2012, S. 26; Börner & Trescher, 2019, S. 141). Aus diesem Kontext schlossen sich auch andere Gruppen, die sich am Rand der Gesellschaft befanden, zusammen und kämpften für ihre Rechte (vgl. Schwalb & Theunissen, 2012, S. 141).

Des Öfteren werden die Begriffe Empowerment und Selbstbestimmung gleichgesetzt. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Selbstbestimmung nur einen Teil des Empowerment-Konzepts darstellt (vgl. Sternberg, 2008, S. 18). Grundlegend steht der Begriff

Empowerment für „*Selbstbefähigung*“, „*Selbstermächtigung*“ oder „*Selbstbemächtigung*“. Hinter diesem Handlungskonzept steckt jedoch mehr als diese einfachen Begriffserklärungen (vgl. Schwalb & Theunissen, 2012, S. 26). Bröckling beschreibt, dass der Empowerment-Gedanke „*nicht die Lösung von Problemen, sondern die Förderung der Problemlösungskompetenz*“ aufzeigt (Bröckling 2004, S. 54 f.; zit. n. Börner & Trescher, 2019, S. 141). Dabei gehen die Bezugspersonen die Rolle des Assistenten oder der Assistentin ein und die Person mit geistiger Behinderung sieht sich als „*Experte in eigener Sache*“, sodass ein selbstbestimmtes Leben für Menschen mit geistiger Behinderung möglich ist (vgl. Sternberg, 2008, S. 19).

Im Fokus steht der Mensch mit seinen individuellen Fähigkeiten, Stärken und Interessen. Für diese Selbstbestimmung ist in erster Linie kein eigenständiges Handeln notwendig (ebd. S. 18). Dennoch nehmen die Bezugspersonen, die strukturellen Rahmenbedingungen sowie die äußeren Faktoren Einfluss auf das selbstbestimmte Leben und können dadurch Probleme hervorrufen (vgl. Ortland, 2016, S. 13). Darüber hinaus ist es möglich, dass sich die genannten Aspekte gegenseitig beeinflussen (ebd. S. 17). Es wird deutlich, dass Selbstbestimmung ein bedeutsames Lebensprinzip sowohl für Menschen mit Behinderung als auch ohne Behinderung ist (vgl. Sternberg 2008, S. 17).

Herriger beschreibt für den Empowerment-Begriff insgesamt vier Zugänge (vgl. Börner & Trescher, 2019, S. 142). *Politisch* gesehen sind Veränderungen dringend nötig, um Gleichstellung und Gerechtigkeit für alle Menschen sicherzustellen. Im Zusammenhang damit steht, dass keine Ausgrenzungen, Barrieren oder Vorurteile in der Gesellschaft vorhanden sind, die an einem selbstbestimmten Leben hindern könnten. Der *lebensweltliche Zugang* bezieht sich auf die eigenständige Bewältigung des Alltags. Mit Hilfe der selbstständigen Auseinandersetzung mit Konflikten ist ein autonomes Leben gewährleistet (vgl. Schwalb & Theunissen, 2012, S. 26 f.). Im *reflexiven Zugang* werden die Begebenheiten eigenaktiv gestaltet, bei dem sich der Mensch über seine eigenen Fähigkeiten bewusst wird und dementsprechend anwendet. Die Umwelt nimmt dabei einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstbestimmung. Der *transitive Zugang* setzt eine neue Kultur der Betreuung und Unterstützung voraus (vgl. Börner & Trescher, 2019, S. 142). Dies ist notwendig, damit Menschen mit einer geistigen Behinderung ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken für ihr individuelles selbstbestimmtes Leben entdecken und als eigenen Vorteil wahrnehmen (vgl. Schwalb & Theunissen, 2012, S. 26).

In Bezug auf sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung sind auch die beschriebenen vier Zugänge von Bedeutung. Sexuelle Selbstbestimmung bezeichnet eine Option sowie Ressource für die Entwicklung der Persönlichkeit jedes Menschen. Darauf nehmen die individuellen Lebensvoraussetzungen keinen Einfluss. Sexuelle Selbstbestimmung ist ein subjektives Empfinden und somit sehr

reich an Vielfalt. Die eigene Entscheidung für oder gegen Sexualität ist abhängig von verschiedenen emotionalen, körperlichen als auch kognitiven Lebensbedingungen. Für Sexualität sind Lernerfahrungen nötig, die sich durch explizite Lernmöglichkeiten entwickeln. Diese Lernerfahrungen tragen wesentlich zu der Weiterentwicklung der subjektiven Sexualität bei (vgl. Ortland, 2016, S. 14 ff.).

2.5 Selbstbild

„Das Selbstbild ist das Bild, die innere Vorstellung, die man von sich selbst hat“ (Bosch & Suykerbuyk, 2006, S. 60).

Das Selbstbild gibt an, wie wir uns persönlich wahrnehmen (vgl. Bosch, 2005, S. 46). Dahingehend nimmt auch das Körperbild einen entscheidenden Einfluss.

„Mit dem Körperbild bezeichnen wir das Bild, das jemand von seinem eigenen Körper hat“ (Bosch & Suykerbuyk, 2006, S. 60).

Selbstbild und Körperbild sind zwei empfundene Werte, welche nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Immer wieder wird Menschen mit einer geistigen Behinderung ein begrenztes bis kein vorhandenes Selbstbild sowie Körperbild zugeschrieben (ebd.). Konträr dazu steht, dass alle Menschen sich in ihrem Leben individuell stets weiterentwickeln. Dabei stellt sich nur die Frage, wie sie in ihrer Selbstständigkeit und Selbstentfaltung von der Umwelt unterstützt und gestärkt werden (vgl. Bosch, 2005, S. 45 f.).

Ein *positives Selbstbild* zeichnet sich durch die Zufriedenheit mit der eigenen Person und den gesamten Lebensumständen aus. Der Mensch fühlt sich stets sicher mit seiner Situation und ist somit auch in der Lage, Fehler als etwas Positives aufzunehmen. Mit einem positiven Selbstbild ist es möglich, Verantwortung für das persönliche Leben zu übernehmen. Misserfolge werden akzeptiert und bewältigt, ohne diese als einen erheblichen Rückschlag anzusehen.

Im Gegensatz dazu steht das *negative Selbstbild*, welches geprägt ist von Unzufriedenheit und Unsicherheit. Menschen mit einem negativen Selbstbild ziehen sich eher zurück und sind auch weniger kontaktfreudig. Aber auch aggressives und auffallendes Verhalten können sich äußern. Diese Menschen sind vor allem verletzlich, können sich selbst eher weniger regulieren und ihre Fähigkeiten nicht entsprechend anwenden.

Bereits erste Erfahrungen in der frühen Kindheit sind ausschlaggebend für das Selbstwertgefühl (ebd. S. 46). Darüber hinaus leistet die Akzeptanz in der Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag, dass Menschen sich selbst frei entfalten können und sich somit emanzipiert sowie anerkannt fühlen (ebd. S. 55). Wohingegen ein negatives Selbstbild geprägt ist von sozialer Isolation und einer Randposition in der Gesellschaft. Ferner ist ein positives Körperbild der Schlüssel zu einem bejahenden Selbstbild. Aus diesem

positiven Selbstbild entwickelt der Mensch mehr Selbstvertrauen, was schließlich Einfluss auf die Identität nimmt (vgl. Sternberg, 2008, S. 56).

2.6 Sexualpädagogik

Sexualpädagogik ist eine Aufgabe der Gesamterziehung (vgl. Hoyler-Herrmann, 2002, S. 198), welche sich durch das ganze Leben eines Menschen hindurch zieht (vgl. Römer, 1995, S. 35). Obwohl der zentrale Begriff Pädagogik oftmals in Verbindung mit Kindern und Jugendlichen gebracht wird, ist dieser in jeder Lebensphase von gleich großer Bedeutung. Bei den unterschiedlichen Lebensphasen sollte lediglich beachtet werden, dass diese individuellen Bedürfnisse erfordern und verschiedene Themenbereiche umfassen (vgl. pro familia Landesverband Niedersachsen e.V., 2013, S. 13). Dementsprechend sind für die Lebensbereiche spezifische Materialien und Konzepte notwendig, um geplante Erziehungsmaßnahmen umzusetzen (vgl. Hoyler-Herrmann 2002, S. 197). Hieraus ergibt sich, dass sich Sexualpädagogik mit weitaus mehr befasst als Aufklärung und Prävention (vgl. pro familia Landesverband Niedersachsen e.V., 2013, S. 13). Sexualpädagogik nimmt Bezug auf viele essenzielle Themenbereiche, die sich mit Sexualität auseinandersetzen (vgl. Sternberg, 2008, S. 54 f.). In Bezug auf sexuelle Bildung sind alle Kompetenzebenen des Menschen zu berücksichtigen (Tabelle 1).

Ebene	Erläuterung
Kognitive Ebene	• Wissen • Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit
Emotionale Ebene	• Empathie • Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und Gefühle • Berührbarkeit
Haltungs-Ebene	• Fairness • Partnerschaftlichkeit • Respekt
Energetische Ebene	• Freisetzung • Stärkung und Haltung der sexuellen Energie
Praktische Ebene	• konkretes Wissen (Stellungen, Techniken, Hilfsmittel)
Tiefere körperliche Ebene	• Körpergefühl • Entspannung • sinnliche Präsenz

Tabelle 1: Kompetenzebenen (pro familia Landesverband Niedersachsen e.V., 2013, S. 13).

Die Sexualpädagogik hat hinsichtlich ihrer Ziele und Aufgaben in den letzten Jahren einen großen Wandel vollzogen. Anfangs wurde die Umsetzung der *repressiven Sexualerziehung* bevorzugt, welche die Menschen von der Thematik distanzieren sollte. Die

Ehe stellte die einzige sexuelle Handlung dar, wobei die Beschreibung anderer sexueller Tätigkeiten keine große Beachtung fand. Die Menschen wurden ausschließlich auf die Gefahren hingewiesen und zur Enthaltensamkeit angehalten (vgl. Hoyler-Herrmann, 2002, S. 197 f.). Im Gegensatz dazu steht die *emanzipatorische Sexualerziehung*, welche in erster Linie die „Hilfe zur Selbsthilfe“ und die allgemeine Offenheit gegenüber Sexualität fördert (vgl. Sternberg, 2008, S. 55). Hieraus ergibt sich, dass die Person über ihre eigene Sexualität urteilt, entscheidet und handelt (vgl. Hoyler-Herrmann, 2002, S. 198).

„Die grundsätzlich bejahende Einstellung zur Sexualität ermöglicht auch bei geistig-behinderten Menschen eine Erziehung zur Genußfähigkeit [sic], zur Liebe und Einbringung sexueller Bedürfnisse, die ihnen bislang verwehrt waren“ (Römer, 1995, S. 36).

Als Folge dessen ist es dringend erforderlich, dass sexualpädagogische Konzepte die sexuelle Vielfalt einbeziehen. Diese Vielfalt kommt zum Ausdruck, wenn ausreichend Kenntnisse über die eigene Sexualität vermittelt werden. Zudem ist das Aufzeigen sexueller Perspektiven und Grenzen nötig. Gleichzeitig fördert dies die Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung, in dem sie selbst handeln und über ihre Persönlichkeit entscheiden können. Insgesamt sollten die alltäglichen Situationen und Umstände normalisiert werden (vgl. Sternberg 2008, S. 55 f.). Das nachfolgende Kapitel 2.7 „*Sexuelle Aufklärung*“ benennt die Ziele der sexuellen Aufklärung, welche vergleichbar sind mit den Zielen der Sexualpädagogik. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle nicht alle Forderungen ausführlicher benannt.

Für die Umsetzung der Ziele sind sexualpädagogische Kenntnisse seitens der Bezugspersonen erforderlich. Angesichts dessen sollten die Fachkräfte sowie Eltern sich selbst kritisch reflektieren, um Menschen mit geistiger Behinderung mit dem Thema Sexualität begegnen zu können. Die sexuelle Sozialisation der Bezugspersonen ist also ausschlaggebend für den Umgang mit Sexualpädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ferner gelten die alltäglichen Begleiter*innen als Ansprechpartner*innen, damit Fragen rund um das Thema Sexualität gestellt und individuell beantwortet werden können. Die Professionalität setzt somit Empathie und Feingefühl voraus. Ein ständiger Personalwechsel ist aus diesen Gründen zu vermeiden. Zusammengefasst ist Sexualpädagogik zwingend als zentrales pädagogisches Konzept in allen Institutionen anzusehen (ebd. S. 62 f.).

2.7 Sexuelle Aufklärung

Die sexuelle Aufklärung wird im folgenden Kapitel konkreter thematisiert, da sie ein maßgeblicher Teil der Sexualpädagogik ist (vgl. Sternberg, 2008, S. 54).

„Sexuelle Aufklärung bedeutet, Informationen über medizinische, emotionale und psychosoziale Aspekte von Sexualität zu geben“ (Bosch & Suykerbuyk, 2006, S. 47).

Vorab wurde bereits angeführt, dass die Entwicklung eines Menschen in unterschiedlichen Bereichen ein lebenslanger Prozess ist (ebd.). Die Entwicklung der Sexualität setzt bereits in der frühen Kindheit ein und ist von da an als fortlaufende Aufgabe zu betrachten (vgl. Sternberg, 2008, S. 55). Aufgrund dessen ist die sexuelle Aufklärung als ein normaler Bildungsauftrag für alle Fachkräfte zu verstehen (vgl. Bosch & Suykerbuyk, 2006, S. 47). Ausschließlich Menschen, welche sexuell aufgeklärt werden, sind sich bewusst, wie sie sich verhalten dürfen und wo ihre Grenzen sind (vgl. Achilles, 2010, S. 34). Angesichts der Tatsache, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen angewiesen sind, ist mit dieser Thematik ein besonders verantwortungsvoller Umgang gefragt. Das Recht jeder einzelnen Person auf sexuelle Aufklärung bildet die Grundlage dafür. In diesem Zusammenhang spielt auch die Selbstbestimmung erneut eine wesentliche Rolle. Menschen mit einer geistigen Behinderung übernehmen auch hinsichtlich der sexuellen Aufklärung so viel Verantwortung wie möglich. Die Vermittlung von ausreichendem Wissen über die persönliche Sexualität sowie das Aufzeigen von Möglichkeiten und Grenzen stehen im Fokus der Aufklärung. Dadurch erhalten Menschen mit geistiger Behinderung Selbstbestimmung und Mündigkeit. Sie gestalten ihr Leben nach ihren individuellen Vorstellungen (vgl. Bosch & Suykerbuyk, 2006, S. 47 ff.). Weitere konkrete Ziele sind in Tabelle 2 aufgeführt.

2.8 Krebsvorsorge

Zur sexuellen Aufklärung gehört ferner das Thema Krebsvorsorge. Die häufigste Krebserkrankung bei jungen Männern ist der Hodenkrebs (vgl. Deutsche Gesellschaft für Urologie e.V., 2017), wohingegen Frauen die Diagnose Brustkrebs erhalten können (vgl. Fehm, Scharl & Lux, 2017).

Insbesondere bei Männern zwischen 25 und 45 Jahren entsteht ein hohes Risiko, an Hodenkrebs zu erkranken. Allein in Deutschland kommen jährlich 4.000 neue Erkrankungen hinzu. Ein *Hodenhochstand* in den ersten Lebensjahren oder Hodenkrebserkrankungen in der Familie stellen weitere große Risikofaktoren für Hodenkrebs dar. Bekanntlich ist eine gesetzliche Früherkennungsuntersuchung nicht vorgesehen, sodass Männer auf eine eigene Untersuchung der Hoden zurückgreifen müssen. Symptome für einen Hodentumor können eine Verhärtung sein, die zwar spürbar ist, aber keine Schmerzen verursacht. Darüber hinaus ist es auch möglich, Knoten sowie Schwellung am oder im Hoden zu ertasten. Weil circa 80 Prozent der Männer den Tumor

*„Bei einem Hodenhochstand befindet sich mindestens ein Hoden nicht in seiner natürlichen Lage im Hodensack, sondern im Leistenkanal oder unteren Bauchraum. Meistens handelt es sich dabei um ein angeborenes Phänomen“
(Grosser, 2016).*

Ziel	Erläuterung
Information	• Recht auf Wissen • Folgen von fehlendem Wissen → Ohnmachtsgefühl, Handlungsunsicherheit, Verletzlichkeit, sexueller Missbrauch, Randposition
Stärkung der Selbstbehauptung	• Grenzen kennenlernen und setzen • Benennung von Gefühlen • Weitergabe von Informationen → klarere Selbstbehauptung
Verbesserung eines positiven Selbstbilds	• negatives Körperbild abbauen • Körperbild und Körpererleben • positives Selbstbild ausbauen
Beziehungen knüpfen und unterhalten	• positive Identität • Umgang mit der Identität anderer • Selbstachtung • sexuelle Selbstachtung
Der Umgang mit Normen und Werte	• Respekt gegenüber anderen Personen • Beispiele: anständige Kleidung, Nähe und Distanz einschätzen, Wünsche anderer Personen berücksichtigen, ...
Pfleglich mit dem eigenen und dem Körper anderer umgehen	• Hygiene • Pflege der eigenen Person • Waschen der Geschlechtsteile • Pflege während der Menstruation • sexuell übertragbare Krankheit
Prävention	• Geschlechtskrankheiten • Verhütung
Sexuellem Missbrauch vorbeugen	• starke Selbstbehauptung • Wissen über den Körper • über Werte und Normen bewusst werden
Raum für Vielfalt	• Einzigartigkeit des Einzelnen • Beschäftigung mit Identität • kulturelle Unterschiede
Ängste und Tabus einbauen	• freie sexuelle Aufklärung

Tabelle 2: Ziele sexueller Aufklärung (Bosch & Suykerbuyk, 2006, S. 47 ff.).

selbst entdecken, kann demzufolge schnell gehandelt werden. Etwa 95 Prozent überstehen die Hodenkreiserkrankung und werden wieder gesund (vgl. Deutsche Gesellschaft für Urologie e.V., 2017).

Währenddessen wird die Brust der Frau regelmäßig von der Frauenärztin beziehungsweise vom Frauenarzt bei der jährlichen Vorsorgeuntersuchung sorgsam abgetastet. Bei dieser Kontrolle wird die Brust hinsichtlich ihrer Form und Größe untersucht. Unter anderem werden die Brustwarzen sowie die Achselhöhlen genau begutachtet. In den

Achselhöhlen ist es möglich, angeschwollene Lymphknoten zu entdecken, die mit der Brust in Verbindung stehen können. Frauen, die zwischen 50 und 69 Jahren sind, gehen neben der jährlichen Vorsorgeuntersuchung zum Mammografie-Screening, um die Brust noch expliziter zu untersuchen. In den meisten Fällen spürt die Frau selbst Veränderungen an ihrer Brust. Somit kann ihr schnell geholfen werden. Mögliche Symptome für Brustkrebs können spürbare Knoten in der Brust oder Veränderungen der Brustwarzen sein. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass sich die Größe der Brust verändert oder Auffälligkeiten an der Haut sichtbar sind. Wie bereits erwähnt, sind auch Schwellungen im Achselbereich fühlbar, die auf eine Erkrankung hinweisen können (vgl. Fehm, Scharl & Lux, 2017).

Die Veränderungen an Hoden und Brust sollten immer ernst genommen werden, damit der/dem Betroffenen schnell geholfen werden kann.

2.9 Material

- Aber wie können Menschen mit geistiger Behinderung sich selbst untersuchen?
- Welches Material steht ihnen zur Verfügung?
- Und wie selbstbestimmt können sie dabei handeln?

Es versteht sich von selbst, dass Menschen mit geistiger Behinderung einen unmittelbaren Zugang zum Thema Selbstuntersuchung erhalten müssen. Daraus resultierend sind zwei diverse Broschüren in Leichter Sprache entstanden, die mit Beginn der Pubertät verwendet werden können. Die eine Broschüre thematisiert die eigene Untersuchung der Brust bei der Frau. Wohingegen die andere Broschüre auf die Untersuchung der Hoden bei dem Mann eingeht.

Als Hilfe für die Durchführung der Selbstuntersuchung wird zu Beginn im jeweiligen Heft der Aufbau der Brust beziehungsweise des Hodens explizit erläutert. Darauf aufbauend folgt die Beschreibung des Ablaufs, bei dem die einzelnen Schritte mit erklärenden Bildern verdeutlicht werden. Dies erleichtert einigen Personen den problemlosen Verlauf der Selbstuntersuchung. Das dargestellte Material erfordert eine einfache Lesekompetenz, um die Aussagen in Leichter Sprache zu verstehen. Wenn diese Kompetenz nicht gegeben ist, können auf Wunsch vertraute Fachkräfte oder die Eltern zur Unterstützung hinzugezogen werden. Zusätzlich ist für die Umsetzung eine vertrauensvolle Atmosphäre notwendig, sodass sich die Personen in der Umgebung auch ohne Bekleidung wohlfühlen und in Ruhe die Selbstuntersuchung durchführen können. In diesem Kontext ist es möglich, dass jede einzelne Person die eigenen Geschlechtsteile wahrnimmt. Mit Hilfe der Broschüren erhalten Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht nur die nötigen Informationen, sondern können selbstständig Veränderungen am Körper wahrnehmen und sich in eigener Verantwortung weiterhelfen.



Abb. 1: Eine Broschüre zur Selbstuntersuchung der Brust

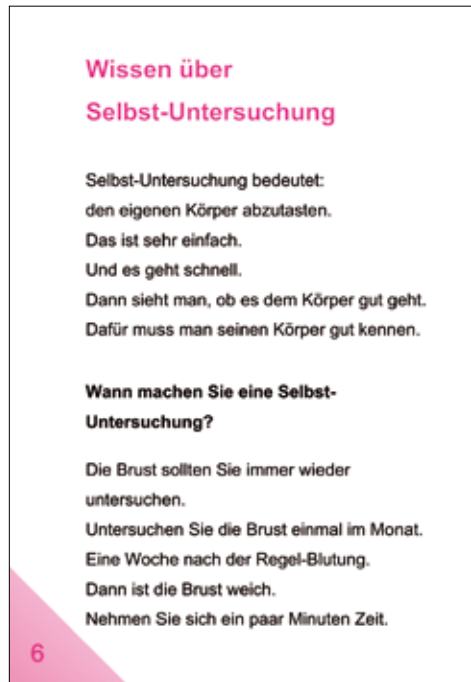
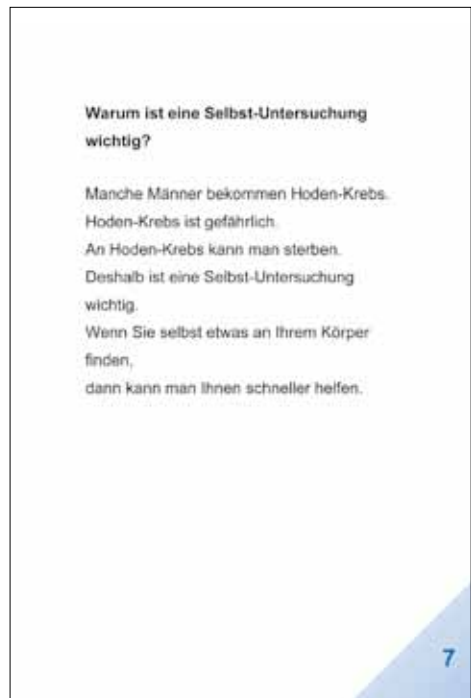


Abb. 2: Eine Broschüre zur Selbstuntersuchung des Hodens



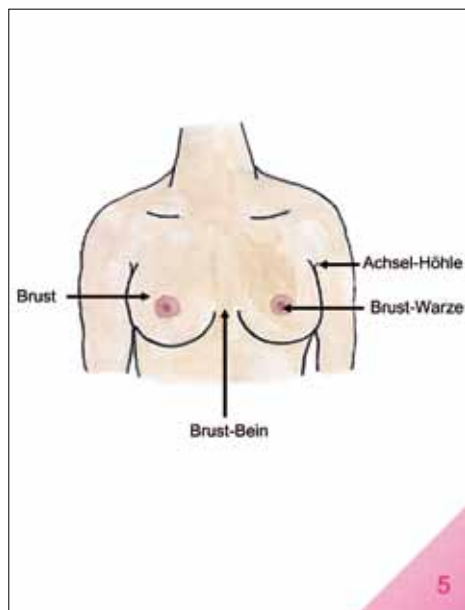


Abb. 3: Informationsseiten zur weiblichen Brust
aus der Broschüre

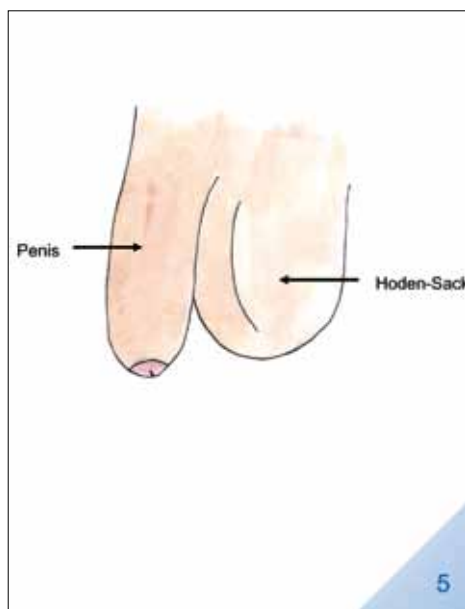


Abb. 4: Informationsseiten über den Hodensack
aus der Broschüre

Zudem kann der Umgang mit dieser Thematik die allgemeine Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung verbessern. Sie können sich nicht nur selbst verwirklichen, sondern auch aus ihrer Isolation befreit werden. Grundsätzlich ist die Selbstuntersuchung zwingend als Bestandteil der sexuellen Aufklärung zu betrachten. Insofern sollten die Broschüren ein Teil aller Institutionen, in denen Menschen mit geistiger Behinderung leben, werden. Darüber hinaus stellen sie ein Angebot für gynäkologische sowie urologische Praxen dar. Sexualpädagogische Konzepte können Menschen mit geistiger Behinderung helfen, die eigene Sexualität zu entdecken und zu erleben (vgl. Sternberg, 2008, S. 3).

Ferner bietet Leichte Sprache einen Zugang für weitere Personengruppen. Somit können beispielsweise auch Menschen mit Lernschwierigkeiten die Broschüren nutzen. Auch für Personen, die nicht besonders gut lesen können oder nicht besonders gut Deutsch sprechen, sind die Broschüren hilfreich (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 5).

Unter <https://www.isp-sexualpaedagogik.org/service/materialboerse/> gibt es eine weitere Auswahl an Materialien zum Thema Sexualpädagogik.

2.10 Ausblick

In den letzten Jahren fand bezüglich der Sexualpädagogik ein großes Umdenken statt. Die repressive Sexualerziehung wurde von der emanzipatorischen abgelöst, sodass sexuelle Bedürfnisse zum Ausdruck kommen dürfen. Es ist offensichtlich, dass kein Mensch vor Sexualität geschützt ist, wenn sie in der Gesellschaft tabuisiert wird. Auch für Menschen mit geistiger Behinderung wurden seit einiger Zeit viele sexualpädagogische Konzepte und Materialien entwickelt. Für die Umsetzung benötigen sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern ausreichend Wissen. Ebenso ist eine vertrauensvolle, offene und handlungsorientierte Vorgehensweise förderlich. Jedoch gibt es keine allgemeine Anleitung für die Realisierung dieser Aufgabe, da jeder Mensch eine individuelle Sexualität besitzt. Inwiefern Sexualpädagogik hinsichtlich der unterschiedlichen Behinderungsgrade aufgearbeitet werden kann, konnte aufgrund der Kürze dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Um diese Konzepte konkret darstellen zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen.

Sexualpädagogik sollte ein Grundbestandteil jeder erzieherischen Ausbildung sein, sodass alle Fachkräfte in der Lage sind, Sexualität im alltäglichen Berufsleben als selbstverständlich aufzunehmen und entsprechend damit umzugehen.

Die in diesem Artikel genannte Broschüre ist verfügbar über die Homepage www.machsmirleichter.com.

2.11 Literaturverzeichnis

- Achilles, I. (2010): „Was macht Ihr Sohn denn da?“ Geistige Behinderung und Sexualität (5., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Börner, M. & Trescher, H. (2019): Empowerment und Inklusion. Zur theoretischen und handlungspraktischen (Un-)Vereinbarkeit zweier Paradigmen am Beispiel einer Empowermentschulung. Behindertenpädagogik 58 (2), S. 137 – 156.
- Bosch, E. (2005): „Wir wollen nur euer Bestes!“ Die Bedeutung der kritischen Selbstreflexion in der Begegnung mit Menschen mit geistiger Behinderung (2., verbesserte Aufl.). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bosch, E. & Suykerbuyk, E. (2006): Aufklärung – Die Kunst der Vermittlung. Methodik der sexuellen Aufklärung für Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Frankfurt (Main): Zarbock.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.) (1999): Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen (2., korrigierte und aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Deutsche Gesellschaft für Urologie e.V. (Hrsg.) (2017): Hodenkrebs: Zahlen & Fakten. URL: <https://www.hodencheck.de/zahlen-fakten.html> (letzter Zugriff: 27.06.2019).
- Fehm, T.; Scharl, A. & Lux, M. P. (2017): Brustkrebs – Früherkennung. URL: <https://www.krebsgesellschaft.de/onko-internetportal/basis-informationen/krebs/krebsarten/brustkrebs/frueherkennung.html> (letzter Zugriff: 27.06.2019).
- Grosser, M. (2016): Hodenhochstand. URL: <https://www.netdoktor.de/krankheiten/hodenhochstand/> (letzter Zugriff: 27.06.2019).
- Hoyler-Herrmann, A. (2002): Überlegungen zur Sexualpädagogik bei geistig behinderten Erwachsenen. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung (5., unveränderte Aufl.) (S. 197 – 214). Heidelberg: Edition S.
- Leue-Käding, S. (2004): Sexualität und Partnerschaft bei Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Probleme und Möglichkeiten einer Enttabuisierung. Heidelberg: Edition S.
- Nirje, B. & Burt, P. (1991): Das Normalisierungsprinzip – und seine Mißverständnisse. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/projekte/behindertenbewegung/docs/normalisierungsprinzip.pdf> (letzter Zugriff: 23.06.2019).
- Ortland, B. (2016): Sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung. Grundlagen und Konzepte für die Eingliederungshilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- pro familia Landesverband Niedersachsen e.V. (Hrsg.) (2013): Sexualpädagogik im Kindes- und Jugendalter (Jahrbuch 2013). URL: https://www.profamilia.de/fileadmin/landesverband/lv_niedersachsen/profa_jahrbuch_13_rz_End.pdf (letzter Zugriff: 25.06.2019).
- Römer, B. (1995): Streicheln ist schön. Sexuelle Erziehung von geistig behinderten Menschen. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Schwalb, H. & Theunissen, G. (2012): Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: Schwalb, H. & Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der

Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit (2. Aufl.) (S. 11 – 38). Stuttgart: Kohlhammer.

Sternberg, P. (2008): Partnerschaft und Sexualität bei Menschen mit geistiger Behinderung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

UN-Behindertenrechtskonvention (Hrsg.) (2009): Behindertenrechtskonvention. URL: <https://www.behindertenrechtskonvention.info> (letzter Zugriff: 20.06.2019).



Let's Talk About Sex – Anregung, Begleitung und Initiation sexueller Identität

Rika Neumann

3.1 Abstract

Diese Bachelorarbeit bildet die theoretische Fundierung für die Entwicklung und Erstellung eines sexualerzieherischen Spielmaterials. Sie soll als Grundlage offener und authentischer Kommunikation sowie als Instrument der Wissens- bzw. Lernbedarfsermittlung verstanden werden. Dabei stehen Unterstützung und Initiierung verantwortungsbewusster, rücksichtsvoll-toleranter, neugieriger sowie angst- und schamfreier Individuen im Vordergrund. Auf Grundlage einer Literaturschau werden folgende Schwerpunkte thematisiert: Entwicklung sexueller Identität, individuelle Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen, Vielfalt an Lebens- und Liebesweisen, Etablierung eines angemessenen Wortschatzes sexualitätsbezogener Begriffe sowie Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmung. Biologische Prozesse werden hierbei bewusst außen vor gelassen. Das Spielmaterial basiert auf der didaktischen Konzeption des entdeckenden bzw. forschenden Lernens und richtet sich an Menschen, egal ob heranwachsend oder erwachsen, unabhängig von Förderbedarf, Geschlecht, Religion oder sozialem Status, die Interesse rund um das Thema Sexualität zeigen. Deswegen scheint diese Arbeit besonders für Personen interessant, die im sozialen Bereich tätig sind und den Bedarf an sexualerzieherischer Arbeit wahrgenommen haben.

Im folgenden Artikel wird der vereinfachten Lesbarkeit halber von Heranwachsenden als Teilnehmer eines sexualerzieherischen Angebots gesprochen. Damit sind auch alle anderen Menschen gemeint, die den Bedarf an Begleitung, Anregung und Initiation sexueller Identität haben.

3.2 Sexualität – Enttabuisierung versus Normalisierung

Die Thematisierung von Sexualität stellt für Eltern, Lehrer*innen, Betreuer*innen oder andere Vertrauenspersonen häufig eine Herausforderung dar. Über einen langen Zeitraum hinweg war die Sozialisation von Heranwachsenden durch die Tabuisierung genau dieses Themas geprägt (Vgl. Achilles & Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2014, S. 12). Doch „alle Menschen sind sexuelle Wesen und bedürfen der Sexualerziehung“ (Ehlers, 2006, S. 17), weswegen es sinnvoll und notwendig erscheint, in den ver-

schiedenen Lebensphasen von Heranwachsenden, sowie bedarfsabhängig auch bei Erwachsenen, einen offenen, vertrauenswürdigen, individuell angepassten Zugang zu der persönlichen Sexualität durch Eltern, Lehrer*innen, Betreuer*innen oder andere Vertrauenspersonen zu ermöglichen.

Da sich „die Vielfältigkeit menschlicher Sexualität kaum in einer Definition erfassen lässt“ (Ortland, 2008, S. 16) soll hier lediglich eine Begriffseingrenzung vorgenommen werden, um daraus erzieherische Aufgaben, Ziele und Kompetenzen abzuleiten.

Sexualität ist „ein menschliches Grundbedürfnis, das sich in dem Wunsch nach körperlicher Lust, Wohlbefinden und Zärtlichkeit äußert“ (Staeck, 2016, S. 2), aber auch in dem Wunsch nach Beziehung und Fortpflanzung (Vgl. Martin & Nitschke, 2017, S. 24).

So ist Sexualität eine „lebenslange Entwicklungsaufgabe“ (Ortland, 2008, S. 17), eine Lebensenergie, die uns in unterschiedlichen Lebensphasen begleitet (Vgl. Staeck, 2016, S. 2), eine Ausdrucksform, die in verschiedenster Weise sinnvoll ist (Vgl. Ortland, 2008, S. 18). Sie „wird von jedem Menschen individuell ausgeformt“ (Ehlers, 2006, S. 16).

Jedoch vereinigt Sexualität nicht nur diese positiv konnotierten und als angenehm empfundenen Aspekte in sich, sondern „bringt auch Hindernisse, Blockaden, Scham und Verletzung mit sich“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 97). Diese Kehrseite der Sexualität sollte jedoch nicht als Anlass genommen werden, auf Austausch oder die Bereitstellung von Angeboten zu verzichten, denn die Verdrängung von Sexualität kann zu Persönlichkeitsstörungen führen (Vgl. Achilles & Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2014, S. 12) und würde somit zu einem belastenden Entwicklungsverlauf des Individuums führen. Die menschliche Sexualität sollte daher nicht als etwas Verbotenes oder zu Verdrängendes angesehen werden, sondern als Teil des Menschen und somit als normal.

3.3 Sexualität lernen – Ziele und Aufgaben der Sexualerziehung

Aus dieser Begriffseingrenzung von Sexualität lässt sich das weitere Vorgehen in der Sexualerziehung ableiten. Die Aufgaben einer altersgerechten Sexualerziehung sind ebenso vielfältig wie die Eingrenzung des Sexualitätsbegriffs. Grundlegend sollte die Sexualerziehung als Prozess und lebenslange Aufgabe verstanden werden (Vgl. Achilles & Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2014, S. 24), „den es im gesamten Erziehungsbereich (Elternhaus, Ersatzfamilie, Kindergarten, Kindertagesstätte, Schule, außerschulische Einrichtungen u. a.) wahrzunehmen gilt“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 15). Dabei sollte man sich bewusst machen, welchen Erziehungs- bzw. Vermittlungsstil man verfolgen möchte, um Heranwachsende zu verantwortungsbewussten, rücksichtsvollen, toleranten, neugierigen, angst- und schamfreien Individuen zu erziehen bzw. zu bilden. Im Kontext der Sexualerziehung stehen sich dabei unter anderem der repressive und emanzipatorische Erziehungsstil gegenüber.

Kennzeichnend für eine repressive Sexualerziehung ist der Fokus auf den Zusammenhang zwischen Sexualität und Fortpflanzung. Die sexuelle Betätigung Jugendlicher, besonders im frühen und mittleren Jugendalter (ca. 10 bis 16 Jahre) (Vgl. Pinguart, 2012, Kapitel 1), wird durch Verbote eingeschränkt. Das Aufbrechen traditioneller Geschlechterrollen wird nicht zur Kenntnis genommen (Vgl. Staeck, 2016, S. 2).

Im Gegensatz dazu steht die emanzipatorisch und ganzheitlich verstehende Sexualerziehung, welche die Individualität und unterschiedliche Ausprägung der Sexualität in den verschiedenen Lebensabschnitten betont (Vgl. Staeck, 2016, S. 2). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diesen unterstützenden und auf Vielfalt fokussierenden Erziehungsstil in der Sexualpädagogik. Denn in Zeiten der Inklusion, die auf Heterogenität setzt, „muss man auch im Umgang mit Sexualität auf Pluralität setzen und Kindern und Jugendlichen ein angstfreies, lustvolles Erleben ihrer jeweiligen sexuellen Präferenzen ermöglichen – in sexueller Selbstbestimmung“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 11).

Die drei übergeordneten Ziele einer ganzheitlich-emanzipatorischen Sexualerziehung sind dabei die Entwicklung von Emotionalität, Sozialität und Fachwissen (Vgl. Staeck, 2016, S. 4). Genauer betrachtet bedeutet dies, dass Heranwachsende lernen sollen, sich ihrer Gefühle bewusst zu werden, diese deuten zu können und anhand dieser Erkenntnis Grenzen ziehen zu können und gleichzeitig die Grenzen anderer anzuerkennen und zu achten (Vgl. Martin & Nitschke, 2017, S. 15).

Des Weiteren sollen sie befähigt werden, in Austausch miteinander zu treten, also eine geeignete Sprache zu finden, um über Sexualität und deren Teilaspekte angemessen kommunizieren zu können. Zuletzt sollen Heranwachsende Fachwissen aufbauen, um weiterführende Fragen formulieren und erworbenes Wissen anwenden zu können (Vgl. Staeck, 2016, S. 4). „Diese Zielsetzungen sind vor dem Hintergrund der Erkenntnis formuliert, dass Liebe nicht erlernbar ist, Sexualität hingegen schon eher“ (Staeck, 2016, S. 4). Konkret bedeutet das im sexualerzieherischen Kontext, dass Verunsicherungen und Schamgefühle abgebaut werden durch die Bereitstellung von Sachinformationen. Es soll vermittelt werden, dass „Sexualisierung ontogenetisch (womit die individuelle sexuelle Entwicklung gemeint ist) ein lebensnotwendiger und lebenserhaltender Vorgang ist und dass sie das auch während des gesamten Leben bleibt“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 34). Dabei soll der Normalitätsbegriff hinterfragt werden, indem Kinder und Jugendliche dazu ermutigt werden, eine positive Einstellung zu ihrem körperlichen Dasein bzw. zu ihrem Körper zu entwickeln (Vgl. Staeck, 2016, S. 4). In dieser positiven Einstellung zu sich selbst, soll „zur kritischen Reflexion von Körper- und Schönheitsnormen“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 37) angeregt werden. Zwar ist „eine vollständige Emazipation von der medialen Normierung attraktiver weiblicher und männlicher Körper“

(Tuider & Dannecker, 2016, S. 37) höchst unwahrscheinlich, aufgrund der ökonomischen Interessen, die hinter der Erzeugung dieser Bilder steht. „Man kann sich diesen Bilder nicht völlig entziehen. Aber man muss sich ihnen auch nicht völlig unterwerfen“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 37).

Neben der Auseinandersetzung mit sich selbst und gesellschaftlich genormten Idealen sollen Heranwachsende zu einem „verantwortlichen sexuellen Verhalten“ (Staeck, 2016, S. 4) erzogen werden. Sie sollen lernen, was es bedeutet Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen. Dabei ist es ein wichtiger Lern- und Erfahrungsprozess, seine individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen zu kennen und diese kommunizieren zu können. Aus dieser Erfahrung heraus soll auch gleichzeitig die Empathiefähigkeit der Heranwachsenden gefördert werden, damit sie auch in der Lage sind, Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen anderer wahrzunehmen und zu respektieren. Es geht darum, die Konsequenzen von geplanten Handlungen im Vorfeld zu berücksichtigen und eventuell einen neuen Handlungsplan aufzustellen, sich selbst und andere vor sexueller Gewalt zu schützen, indem man lernt „Nein!“ zu sagen, seine Grenzen deutlich zu zeigen und dass man darauf bestehen darf bzw. muss, dass diese Grenzen nicht überschritten werden. Dazu gehört zum einen die „Etablierung einer Kultur des Hinsehens und Hinhörens“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 16) und eine Enttabuisierung des Sprechens über Sexualität. „Denn Sprachlosigkeit und Tabuisierung stellen u. a. den Nährboden für sexuelle Übergriffe dar“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 16). Die Erziehung zu verantwortungsvollem sexuellen Verhalten mündet in der sexuellen Selbstbestimmung „durch Bewusstmachung irrationaler Tabuisierungen, Vorurteile und Zwänge“ (Staeck, 2016, S. 4). Nicht umsonst verwendet man synonym zu Sexualerziehung das Wort Aufklärung. Wobei das Klären bisher unbekannter Zusammenhänge, Informationsvermittlung sowie die Lossagung von Vorurteilen und Aberglaube vereint wird.

Um die Ziele einer emanzipatorischen Sexualerziehung erreichen bzw. umsetzen zu können, bedarf es einer didaktischen Konzeption, die der Vermittlung von relevanten Themen und Inhalten zugrunde liegt. In diesem Artikel wird dafür das forschende oder entdeckende Lernen herangezogen.

3.4 Entdeckendes Lernen als didaktische Konzeption in der Sexualerziehung

„Konstruktivistisch gedacht ist Lernen ein aktiver Prozess, der nur vom Lernenden selbst geleistet werden kann“ (Wiechmann, 2011, S. 130). Das Lernen soll hier auf der Lust auf Entdeckung und Erkundung basieren, welche die Menschen zum Denken und neugierigen Nachforschen antreibt. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf einen Bereich der Lebenswelt gelenkt, bei dem bereits vorhandenes Wissen hinterfragt und weiterentwickelt wird (Vgl. Wiechmann, 2011, S. 129). „Durch Erlebnisse und Entdeckungen

in konkreten, authentischen Situationen sowie im und durch den sozialen Austausch mit anderen ist es möglich, multiple Kontexte und multiple Perspektiven zu erschließen [...], die eine Transferierbarkeit auf weitere Phänomene wahrscheinlich machen“ (Wiechmann, 2011, S. 130). Die Vermittlung von Inhalten setzt bei dieser Methode an dem Erfahrungsschatz der Lernenden an. Dabei sollen die Lernenden in einen aktiven, kommunikativen Austausch treten, um so erforshtes Wissen auf reale Kontexte anwenden zu können. „Am Anfang muss – in der Konfrontationsphase – ein ‚echtes Problem‘ stehen, d. h. ein Problem, das tatsächlich zur von Neugier getriebenen Auseinandersetzung aufseiten der Lernenden führt“ (Wiechmann, 2011, S. 131). Dabei ist es wichtig, ein Problem bzw. eine kontroverse These in den Mittelpunkt zu stellen, welche die Lernenden in ihrer Lebenswirklichkeit abholt, wozu sie bereits oberflächliches Wissen besitzen und die Motivation haben, dem Problem bzw. der These auf den Grund zu gehen.

Im weiteren Lernprozess werden die vier Dimensionen des entdeckenden bzw. forschenden Lernens durchlaufen. Zu den Dimensionen des entdeckenden Lernens zählt zum einen das Entdecken als explorative Tätigkeit oder auch Erkundung auf Grundlage von Beobachtungen, Untersuchungen, Interventionen, Kommunikation, Analysen oder Experimenten (Vgl. Wiechmann, 2011, S. 131).

Zum anderen zählt zum Entdecken der Aspekt der reflexiven Tätigkeit. „Die Reflexion bezieht sich auf den Umgang mit neuem Wissen und den Wissenstransfer in Anwendungssituationen“ (Wiechmann, 2011, S. 132). Auf Grundlage bereits vorgenommener Exploration und Erkundung wird neues Wissen gewonnen, dass es in bereits bestehende kognitive Schemata zu integrieren gilt. Dabei sind Umordnungsprozesse nicht auszuschließen, welche die Lernenden zeitweise vor die Herausforderung stellen, bereits bekanntes Wissen revidieren zu müssen und durch Neues zu ersetzen, um so komplexere, adäquatere Wissensbestände zu etablieren. Die lehrende bzw. vermittelnde Person sollte darauf achten, die Lernenden immer wieder vor Herausforderungen zu stellen, denn diese sind der Anstoß zum aktiven Nachdenken und der Nährboden für intensive Reflexion (Vgl. Wiechmann, 2011, S. 132).

Die nächste Dimension des entdeckenden Lernens, wobei Entdecken als konstruktive oder gestalterische Tätigkeit beleuchtet wird, ist eng mit der reflexiven Komponente des entdeckenden Lernens verwoben. Dabei stehen Widerstände, wie z.B. Denkblockaden oder die Diskrepanz zwischen Vorwissen und neu erworbenem Wissen, im Zentrum (Vgl. Wiechmann, 2011, S. 132). Falls diese Widerstände bei den Lernenden als unüberwindbar scheinen, ist es von Vorteil, wenn sich die lehrende bzw. vermittelnde Person einschaltet und durch ihr Feedback den weiteren Lernprozess anstößt, sie sollte jedoch keine Lösungsstrategie vorschlagen. Denn an dieser Stelle des Entdeckungsprozesses zeigt sich das Potenzial für „den Aufbau von Lernkompetenzen auch im Blick auf instrumentelle

Fähigkeiten des Problemlösens, der Entscheidungsbildung, der Informationssuche und sozialen Interaktion“ (Wiechmann, 2011, S. 133). Dieses Potenzial sollte von den Lernenden selbst genutzt und nicht bereits durch die lehrende Person ausgeschöpft werden.

Bei der letzten Dimension des entdeckenden oder forschenden Lernens wird Entdecken als formative Tätigkeit betrachtet. „Entdecken ist erfahrungsgestütztes Lernen und nicht nur das bezeichnende Wiedererkennen von Sachverhalten“ (Wiechmann, 2011, S. 133). Der Lernende formt „sein Wissen und Können – er entdeckt nicht nur Phänomene, sondern sich und seine Fähigkeiten, mit Phänomenen und Gegenständen umzugehen“ (Wiechmann, 2011, S. 133). Diese Dimension des Entdeckens ist als Kernstück des gesamten Lernprozesses zu sehen, denn hier verändert sich nachhaltig der Umgang der Lernenden bei der Integration von neuem Wissen, dem Finden passender Lösungsstrategien bei Problemen und Herausforderungen sowie die Zuversicht, dass alle notwendigen Kompetenzen für den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten in den Lernenden selbst liegen.

Basierend auf diesen Grundsätzen des forschenden oder entdeckenden Lernens können Lernsettings individuell ausgestaltet werden. Dabei ist, vor allem bei der Behandlung des Themas Sexualität, auf die Gestaltung einer angenehmen, vertrauensvollen Atmosphäre zu achten, in der sich die Lernenden wohlfühlen. Außerdem sollte das Recht auf Intim- und Privatsphäre jeder am Lernprozess beteiligten Person geachtet und als ebendiese gewährt werden (Vgl. Staeck, 2016, S. 5), sodass sich jeder sicher fühlen kann und in seiner Persönlichkeit akzeptiert und respektiert fühlt (Vgl. Achilles & Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V., 2014, S. 29).

3.5 Wer bin ich? – Was will ich? – Wo liegen meine Grenzen?

Inhalte der Sexualerziehung

Nun wurden bisher die Ziele sowie die allgemeine Grundhaltung in der Sexualerziehung und eine mögliche didaktische Konzeption näher erläutert. Im Folgendem soll besonders auf die inhaltliche bzw. thematische Ausgestaltung von Lernsettings innerhalb der Sexualerziehung eingegangen werden. Neben reinem Faktenwissen, bspw. die Bezeichnung von Körperteilen oder die Beschreibung von Prozessen im menschlichen Körper wie Befruchtung oder Menstruationszyklus, spielen in der Sexualerziehung auch das Erfahrungswissen und das selbstbezogene Wissen eine große Rolle. Die Verantwortung der lehrenden Person soll sich nicht nur auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken, sondern vielmehr auf die Anregung, Begleitung und Initiation von Denkprozessen und der Auseinandersetzung mit sich selbst fokussieren.

Wer bin ich? Welche Werte sind mir wichtig? Welche Richtung werde ich in meinem Leben einschlagen? Die Bildung bzw. die Suche nach der Identität gründet sich auf der kritischen Auseinandersetzung mit diesen Fragen und „erstreckt sich auf viele Aspekte

der Entwicklung“ (Berk, 2011, S. 546). Zentral für die Identitätsentwicklung ist der Prozess zu einem „Gefühl der Beständigkeit des Selbst über vielfältige Rollen hinweg“ (Berk, 2011, S. 547) zu gelangen. Neben seiner bspw. beruflichen oder sozialen Identität besitzt der Mensch auch eine sexuelle Identität, die sich auf Grundlage seiner Selbstdefinition herausbildet (Vgl. Martin & Nitschke, 2017, S. 109). „Sexuelle Identität wurde von dem Sexualwissenschaftler Savin-Williams (1995) definiert als ‚überdauerndes Erleben eines Individuums als ein sexuelles Wesen, das zu einer kulturell geschaffenen Kategorie passt und den sexuellen Phantasien, Orientierungen und Verhaltensweisen Rechnung trägt‘“ (Duttge, Engel & Zoll, 2010, S. 38). „Diese setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Dem Körper (biologisches Geschlecht) und der daraus resultierenden Geschlechtsidentität (sich als Mann, Frau oder anders zu fühlen bzw. zu definieren) (psychisches Geschlecht). Weiterhin der Geschlechterrolle, die im Verlauf der psychosexuellen Entwicklung gebildet und durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird, u. a. durch das Postulieren von Zweigeschlechtlichkeit (soziales Geschlecht) sowie der sexuellen Orientierung (Homo-, Hetero, Bi-, ‚Asexualität‘ etc.)“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 109).

„Sexuelle Identitäten können sich im Laufe des Lebens gar nicht, teilweise oder vollständig verändern“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 110). Besonders in der Pubertät spielt die Suche und Erkundung der Identität eine wichtige Rolle. Zusätzlich kommt dem Ausprobieren verschiedener Identitätsentwürfe große Bedeutung zu. Viele Jugendliche orientieren sich dennoch an gesellschaftlich normierten Identitäts- und Lebensentwürfen, da sie andererseits Gefahr laufen würden, „sich im Wirrwarr der Gefühle permanent neu entscheiden und inszenieren zu müssen, um ihre ‚Ich-Identität‘ kenntlich zu machen“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 112). „Jugendliche, die nicht die Norm erfüllen, haben dem gegenüber häufig einen Leidensweg vor sich. Sie spüren meistens schon in jungen Jahren, dass sie sich in den gesellschaftlich normierten und nur begrenzt definierten Kategorien nicht wiederfinden“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 112). An dieser Stelle hat die Sexualerziehung die Aufgabe, gesellschaftliche Normen, welche die sexuelle Identität und das Ausleben dieser betreffen, kenntlich zu machen und zu hinterfragen.

Verschiedene Identitätsentwürfe bedeuten auch eine Vielfalt an Lebensentwürfen. Neben der Anregung zur Auseinandersetzung mit sich selbst soll in der Sexualerziehung auch die Auseinandersetzung mit anderen Lebenskonzepten angeregt und aufgegriffen werden. Dabei soll der Blick der Heranwachsenden auf andere, nicht der Norm entsprechende Sexualitäts-, Geschlechts-, Liebes- und Lebenskonzepte erweitert und in einen nicht (ab)wertenden und möglichst freundlichen Blick transformiert werden (Vgl. Tuider & Dannecker, 2016, S. 30). „Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt existiert“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 13). Mit dieser Tatsache sehen sich Heranwachsende in ihrer Alltagswelt bereits konfrontiert, „sei es über soziale Medien, das Internet oder in der Schule“ (Tuider & Dannecker, 2016, S. 5). Ungeachtet dieser Tatsache gibt es in der Gesellschaft

dennoch die Meinung, dass die Sexualerziehung der Vielfalt dazu beiträgt, „traditionelle Lebensmodelle wie Familie aufzulösen“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 20), was sich jedoch nicht bestätigen lässt. Diese Meinung zeichnet sich z. B. in der „Petition gegen die Akzeptanz eines Bildungsplanes unter der Ideologie des Regenbogens“ ab, die gekennzeichnet ist durch Bewertungen, „was gut oder böse, natürlich oder widernatürlich, normal und anormal sei“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 19). Diese Etablierung von Bi-Polarität bzw. Kategorisierung von richtig und falsch kann nicht dazu führen, dass Heranwachsende lernen, sich in ihrem Körper, mit ihren Gedanken, Gefühlen und Bedürfnissen wohlfühlen. Möchte man Heranwachsende zu verantwortungsbewussten, rücksichtsvollen, toleranten, neugierigen, angst- und schamfreien Individuen erziehen, dann scheint es offensichtlich zu sein, sich in jedem Fall für die Sexualerziehung der Vielfalt zu entscheiden. „Dazu zählt auch die Vermittlung und Sensibilisierung für Fremdes, für unterschiedliche Lebens- und Liebesweisen“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 13) und deren Gleichwertigkeit, damit sich Individuen in ihrer Entwicklung sicher und respektiert fühlen können, und nicht mit dem Gefühl aufwachsen und leben müssen, dass mit ihnen etwas nicht stimmt.

Respekt gegenüber anderen Lebens- und Liebesweisen aufzubringen, beginnt damit, dass Heranwachsende lernen, sich selbst zu schätzen und zu akzeptieren (Vgl. Martin & Nitschke, 2017, S. 42). Um sie dabei zu unterstützen, ist es wichtig, ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Damit einher geht auch ein gestärktes Bewusstsein der eigenen Selbstbestimmung. „Wenn Personen über eine ausreichende Ich-Stärke verfügen und es ihnen gelingt, sich so anzunehmen, wie sie sind, nehmen sie ihre eigenen Bedürfnisse eher wahr“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 42). Diese Erkenntnis erleichtert es Heranwachsenden, sich anderen gegenüber „zu öffnen, ihnen Vertrauen, Empathie und Liebe zu schenken“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 42), in einen kommunikativen Austausch über Wissen und Erfahrung zu treten, um dadurch besser „mit den eigenen Unzulänglichkeiten zu leben“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 42). Die eigenen Unzulänglichkeiten sollen hierbei als Unsicherheit und unzureichende Erfahrung verstanden werden. Diese sollten auf keinen Fall als Anlass genutzt werden, Individuen ihre Gefühle abzusprechen. Vielmehr sollten sie als Teil und Grundlage der persönlichen Entwicklung angesehen werden.

Ferner soll dazu angeregt werden „eigene Gefühle wahrzunehmen, ernst zu nehmen und verbalisieren zu können“ (Staeck, 2016, S. 161). Daraus ergibt sich auch der Umgang mit Gefühlen bspw. bei Berührungen oder Körperkontakt, der als gut, schlecht oder komisch bzw. als angenehm oder unangenehm empfunden wird, und wie man diese Gefühle ausdrücken kann (Vgl. Staeck, 2016, S. 161). In diesem Zug der Förderung bzw. Stärkung der individuellen Selbstbestimmung sollten auch persönliche Grenzen und der Umgang mit Grenzverletzungen thematisiert werden, denn leider ist „sanfte oder brutale Gewalt im Bereich der Sexualität [ist] ein Thema“ (Staeck, 2016, S. 160), dass unbedingt in der Sexualerziehung aufgegriffen werden muss. Dabei gilt

es die beiden Ausprägungen der (sexuellen) Selbstbestimmung zu bedienen: „Auf der einen Seite steht die Prävention von sexueller Gewalt von Erwachsenen gegen Jugendliche und ebenso unter Jugendlichen. Auf der anderen Seite stehen die Fähigkeiten zum lustvollen und respektvollen Umgang mit sich selbst und seinen Sexualpartnern, zu gleichberechtigter Kommunikation, zur Fähigkeit, Grenzen zu setzen und zu respektieren“ (Staeck, 2016, S. 160).

Bezüglich der Prävention vor sexueller Gewalt ist es bedeutsam, „dass bereits Kinder lernen können, dass sie Rechte haben“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 178) und „welche Facetten sexuelle Selbstbestimmung beinhalten kann“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 185). Dabei spielen folgende Kriterien bei der Klassifikation einer Handlung als sexuelle Gewalt eine Rolle: das Machtgefälle oder auch Altersunterschied zwischen den beteiligten Personen, die Intention des Täters/der Täterin, das Gefühl des Opfers, die Folgen und Dauer der Handlung, der Einsatz von Zwang und anderen Formen von Gewalt sowie ein Geheimhaltungsdruck (Vgl. Martin & Nitschke, 2017, S. 180). Man kann auch zwischen „hands on“ (sexuelle Handlungen mit Körperkontakt) und „hands off“ (Vorzeigen oder Erstellen pornografischer Inhalte, Voyeurismus, Exhibitionismus etc.) Delikten differenzieren. Neben der Einschätzung einer Handlung als sexuelle Gewalt ist es wichtig, dass Hilfesysteme, Personen oder Institutionen vorgestellt werden, an die sich Betroffene vertrauensvoll wenden können (Vgl. Staeck, 2016, S. 161). Damit sich Heranwachsende selbstsicher entwickeln können, müssen sie dahingehend unterstützt werden, „Vertrauen in sich und andere“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 185) zu haben sowie „Grenzen bei sich zu erkennen, diese zu benennen und zu artikulieren“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 185).

Das Vertrauen in sich selbst zu stärken, geht darüber hinaus auch in der Auseinandersetzung mit vorherrschender Geschlechterrollenklischees. Damit Heranwachsende ihre Persönlichkeit individuell entwickeln können „– was übrigens auch die Findung ihrer eigenen Identität mit einschließt –, ist es notwendig, dass sie lernen, sich von Rollenerwartungen freizumachen“ (Staeck, 2016, S. 136). „Da die Übernahme von Geschlechtsrollen [...] einen kognitiven Prozess darstellt, haben gerade in der kindlichen Entwicklung Rollenklischees und Rollenerwartungen häufig eine größere Bedeutung als es den erziehenden Personen möglicherweise bewusst ist“ (Staeck, 2016, S. 136). Deswegen „sollte eine Manifestierung von Geschlechterrollen und Lebensentwürfen vermieden werden“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 116). Die Sexualerziehung kann hier ansetzen, indem sie dazu anregt, Geschlechterrollenstereotype, die in der Gesellschaft vorgelebt bzw. dargestellt werden, bewusst wahrzunehmen (Vgl. Staeck, 2016, S. 137). Außerdem zielt die Sexualerziehung darauf ab, „Möglichkeiten zu einer kritischen Reflexion des allgemeinen Rollenverständnisses und der eigenen Rollenübernahme zu eröffnen“ (Staeck, 2016, S. 137), um daraus auch gleichzeitig „(e)igene Verhaltensspielräume zu entdecken“ (Staeck, 2016, S. 137).

Für einen angemessenen, respektvollen und ehrlichen Austausch untereinander hat die Sexualerziehung ebenso den Auftrag, Heranwachsende hinsichtlich ihrer Sprach- und Kommunikationskompetenz zu fördern. „Für das eigene Selbstverständnis, den positiven Umgang mit anderen und im Hinblick auf die Fähigkeit, im eigenen wie im partnerschaftlichen Sinne sexuell emanzipativ handeln zu können, erscheint es notwendig, sexualitätsbezogene Begriffe zu klären und situationsangemessene Sprachformen zu unterscheiden“ (Staeck, 2016, S. 127), damit sich im Dialog alle Beteiligten wohlfühlen können. Denn „Wörter, die wir hören oder benutzen, beeinflussen unsere Haltungen und Gefühle in ganz erheblichem Maße. Die von der Sprache ausgehende Macht sollte daher nicht unterschätzt werden“ (Staeck, 2016, S. 127).

Vielen Menschen ist es unangenehm, über ihre Sexualität und daran angrenzende Themen zu sprechen, weil ihnen einerseits bewusst ist, dass „Sprache nicht immer eindeutig ist und dass sie unterschiedlich benutzt, bewertet werden kann“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 29) und weil ihnen andererseits häufig die passenden Worte fehlen (Vgl. Staeck, 2016, S. 127). Umso wichtiger ist es, im sexualerzieherischen Kontext auch den Gebrauch von Sprache zu thematisieren, damit Unsicherheiten abgebaut werden und alle Teilnehmer in einen offenen Dialog miteinander treten können – ohne Scham und Zwang.

Doch auch hier ist es besonders wichtig, Heranwachsende nicht dazu zu drängen, über Themen zu sprechen, die ihnen unangenehm oder peinlich sind. Sie sollten nicht erleben, dass das Sprechen über Sexualität etwas Unangenehmes oder Schambehaftetes sein soll. An dieser Stelle ist das Fingerspitzengefühl der erziehenden Person gefragt, dieses Unwohlsein der Heranwachsenden beim Sprechen rund um das Thema Sexualität zu erkennen, zum offenen Austausch zu ermuntern, dennoch nicht die Grenzen der Beteiligten zu überschreiten und sie z. B. namentlich aufzufordern, von sich selbst zu berichten. An dieser Stelle würde es sich bspw. anbieten, einen gemeinsamen Wortschatz aufzubauen, mit dessen Gebrauch sich alle wohlfühlen.

3.6 Zusammenfassung

Bevor eine lehrende bzw. vermittelnde Person beginnt, sexualerzieherisch zu arbeiten, sollte sie sich mit ihren Zielen auseinandersetzen, um daraus ihre Aufgaben ableiten zu können. Wenn es einer Person wichtig ist, Heranwachsende zu selbstsicheren, angst- und schamfreien, verantwortungsbewussten und respektvollen sexuellen Individuen zu erziehen, sollten ihre Aufgaben über die Vermittlung des Fortpflanzungsaspekts der Sexualität hinausreichen. Dann sollten vielmehr Aspekte der Sexualität, wie die Entwicklung der sexuellen Identität; individuellen Gefühlen, Wünschen, Grenzen und Bedürfnissen; die Vielfalt an Lebens- und Liebesweisen und ein respektvoller Blick gegenüber diesen; eine kritische Auseinandersetzungen mit gesellschaftlich normierten Idealen bezüglich des Körpers, der Art und Auslebung der persönlichen Sexualität und

Geschlechterrollen angeregt werden und im sexualerzieherischen Kontext verankert sein. Die Etablierung einer angemessenen Sprache für sexualitätsbezogene Themen erweist sich dabei als vielfältig sinnvoll und notwendig.

Einerseits wird so eine Enttabuisierung des Sprechens über Sexualität vorgenommen, um einen offenen Austausch zu ermöglichen, der gerade für Lernprozesse von großer Bedeutung ist. Andererseits erweist sich das Sprechen über Sexualität als Prävention, aber auch Intervention bezüglich sexueller Gewalt, da den Betroffenen die Fähigkeit gegeben wird, sexuelle Übergriffe zu verbalisieren.

Dieser Artikel schöpft hiermit nicht das ganze Potenzial aus, das die ganzheitliche Sexualerziehung der Vielfalt zu bieten hat. Es wird vor allem auf die Bedeutung von offener und authentischer Kommunikation eingegangen. Dieser Schwerpunkt spiegelt sich auch in dem Spiel „Läts towk äbaut sex“ wider, welches als Kommunikationsgrundlage zur Anregung, Begleitung und Initiation sexueller Identität verstanden werden kann.

3.7 Läts towk äbaut sex – Lass uns über Sex reden

„Läts towk äbaut sex“ ist ein Spiel, das als unterhaltsames Material innerhalb der Sexualerziehung angewendet werden kann. Dabei steht der kommunikative Austausch zwischen den Mitspieler*innen im Mittelpunkt und soll gleichzeitig als Lernbedarfsermittlung für lehrende oder vermittelnde Personen genutzt werden, welche hierbei als Spielleiter*in quasi als teilnehmende Beobachtungsinstanz auftreten.

Grundlage für die Entwicklung dieses Spiels war die oben genannte didaktische Konzeption des entdeckenden bzw. forschenden Lernens sowie die theoretische Auseinandersetzung mit Zielen und Aufgaben der Sexualerziehung.

Außerdem orientieren sich der Spielbau und die Anforderungen an den/die Spielleiter*in an den Prinzipien einer enttabuisierten Kommunikation mit Heranwachsenden zum Thema Sexualität. Dabei ist eine offene Gesprächsführung wichtig, in welcher der/die Spielleiter*in „als entgegenkommende und vertrauenswürdige Informationsquelle“ (Berk, 2011, S. 506) auftritt und signalisiert, dass er bzw. sie „jederzeit für Fragen zur Verfügung“ (Berk, 2011, S. 506) steht.



Abb. 1: Materialbox

Des Weiteren sollte der/die Spielleiter*in ein korrektes und angemessenes, nicht distanziertes und abstraktes Vokabular verwenden, um Heranwachsenden so ein Fundament für zukünftige Gespräche zu bieten (Vgl. Berk, 2011, S. 506), da es ihnen „zeigt, dass Sex kein geheimnisvolles Thema ist“ (Berk, 2011, S. 506). Dabei unterstützt der Einsatz einer wirkungsvollen Gesprächsführungstechnik. Der/die Spielleiter*in sollte zuhören, ermutigen, ergebnisoffene Fragen stellen und konstruktive Antworten geben können, ohne dabei einen Vortrag zu halten und dominierend zu wirken (Vgl. Berk, 2011, S. 506). Vielmehr sollte der/die Spielleiter*in versuchen, bei Fragen und Einstellungen der Heranwachsenden keinen bewertenden Standpunkt einzunehmen, weil dies zu Verunsicherung und letztlich Entfremdung seitens der Heranwachsenden führen kann (Vgl. Berk, 2011, S. 506).

Wenn es der Wunsch bzw. das Ziel der vermittelnden Person ist, dass sich Heranwachsende mit Fragen und Überlegungen bezüglich ihrer Sexualität bewusst und offen auseinandersetzen und sich Hilfe und Rat bei einer Vertrauensperson suchen, dann sollte sich das sexualerzieherische Angebot nicht auf einen begrenzten Zeitraum beschränken. Denn das Angebot mehrerer kleiner Lernsettings beeinflusst mehr als eine intensive Auseinandersetzung (Vgl. Berk, 2011, S. 506).

Einen Eindruck zum Spiel liefert ein Video auf der Homepage www.machsmirleichter.com.

3.8 Literaturverzeichnis

- Achilles, I., Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.) (2014). Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen (6. Auflage). Basel: Beltz Juventa.
- Berk, L. E. (2011). Entwicklungspsychologie (5. Auflage). München: Pearson.
- Duttge, G.; Engel, W.; Zoll, B. (Hrsg.). (2010). Sexuelle Identität und gesellschaftliche Norm. Universitätsverlag Göttingen.
- Ehlers, C. (2006). Sexualerziehung bei Jugendlichen mit körperlicher und geistiger Behinderung: Unterrichtsmaterialien mit CD-ROM. Horneburg: Persen.
- Martin, B. & Nitschke, J. (2017). Sexuelle Bildung in der Schule: Themenorientierte Einführung und Methoden. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ortland, B. (2008). Behinderung und Sexualität: Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pinquart, M. (2012). Entwicklungspsychologie- Erwachsenenalter. Göttingen: Hogrefe.
- Staeck, L. (Hrsg.). (2016). Sexualerziehung konkret: Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4. – 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tuider, E. & Dannecker, M. (2016). Das Recht auf Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung. Göttingen: Wallstein.
- Wiechmann, J. (Hrsg.). (2011). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis (5. Auflage). Basel: Beltz.



Dating-Apps

Tina Isabell Schuchardt

4.1 Partnerschaft und Selbstbestimmung

„Partnerschaft und Eheschließung dienen in unserer Gesellschaft als äußere Faktoren der Ablösung vom Elternhaus“ (Bender, 2012, S. 124 nach Hennies/Kuhn, 2004, S. 134). Wenn Menschen mit Behinderung eine Partnerschaft eingehen, erhoffen sie sich „eine höhere Akzeptanz und Integration in der Gesellschaft und eine soziale Aufwertung“ (Bender, 2012, S. 125 nach Hennies/Sasse, 2004, S. 66 f.). Sie haben einen positiven Einfluss auf die Lebensqualität und Zufriedenheit (vgl. Bender, 2012, S. 124). Durch Partnerschaften, die Menschen mit Behinderung eingehen, können sie die Erfahrung machen, wegen ihrer selbst Willen geliebt zu werden und nicht aus einer ethischen Verpflichtung heraus wie bspw. von den Eltern (vgl. Sternberg, 2008, S. 30; Theunissen et al., 2013, S. 263). Der Umgang mit Partnerin und Partner „fördert bei vielen geistig behinderten Menschen – auch wenn sie nur ein kindliches emotionales Entwicklungsniveau erreicht haben – das Selbstwertgefühl und die seelische Ausgeglichenheit, verringert die Neigung zu Depression und Aggression und unterstützt insgesamt das Sozialverhalten“ (Senckel, 2015, S. 114 f.).

Doch oft haben Menschen mit Behinderung „weniger Gelegenheiten als nichtbehinderte Menschen, Freundschaften und Partnerschaften aufzubauen und zu pflegen“ (Theunissen et al., 2013, S. 263). Oder ihnen werden Bedürfnisse nach Nähe, Liebe, Partnerschaft und Sexualität abgesprochen; sie werden als asexuell eingestuft. Diese Distanz, die ihnen entgegengebracht wird, kann dazu führen, dass sie „sich oftmals selbst als reduziertes oder geschlechtsloses Wesen empfinden“ (Theunissen et al., 2013, S. 263). In einer Partnerschaft dagegen erfahren sie sich als attraktive Persönlichkeiten, was ihr Selbstbewusstsein stärkt (vgl. Sternberg 2008, S. 30 nach Hennies/Mittendorf/Sasse, 2001, S. 262). Durch wechselseitige Unterstützung erfahren sie mehr Selbstständigkeit gegenüber anderen Personen wie Eltern oder Betreuer*innen. Dies führt dazu, dass sie sich selbst als kompetent erleben (vgl. Sternberg, 2008, S. 30 f. nach Hennies/Sasse, 2004, S. 67).

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sichert jedem Menschen zu, seine Persönlichkeit frei zu entfalten (Artikel 2). Dabei sind alle Menschen gleich zu behandeln und diejenigen nicht zu benachteiligen, die eine Behinderung haben (Artikel 3). Selbstbestimmung ist ein Recht, welches entgegen „zur Praxis der Fremdbestimmung, Aussonderung [und] Entmündigung zu sehen [ist]“ (Falk, 2016, S. 30 nach Rothenberg,

2012, S. 13 u. a.). Durch das Konzept der Selbstbestimmung soll Folgendes erreicht werden: Die aktive Kontrolle des Menschen über das eigene Leben (vgl. Windisch, 2017, S. 62; Lichtenauer, 2007, S. 157). Darunter fällt die Anerkennung des Rechts auf freien Willen und Entscheidungskompetenz in Belangen des täglichen Lebens (vgl. Windisch, 2017, S. 62) sowie die individuelle Selbstverantwortung für getroffene Entscheidungen und deren Auswirkungen (vgl. Osbahr, 2003, S. 181). Das Recht auf Selbstbestimmung hat auch die Person, die „nicht oder nur teilweise in der Lage ist, selbstbestimmt zu entscheiden“ (Zinsmeister, 2013, S. 52). Dann besteht der „Anspruch, in seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Selbstbestimmung gefördert zu werden“ (Zinsmeister, 2013, S. 52). Menschen mit Behinderung wollen „ihre Bedürfnisse [Hervorhebung im Original] äußern und so Selbstbestimmung und Autonomie verwirklichen“ (Osbahr, 2003, S. 179). Jedoch müssen sie oftmals die Erfahrung machen, dass sie abhängig sind. Dies liegt nicht unbedingt an individuellem Unvermögen, sondern daran, dass ihr Umfeld in überbehütender Weise Lebensbedingungen schafft, die die Entwicklung von Autonomie erschweren (vgl. Osbahr, 2003, S. 196).

Selbstbestimmung beinhaltet gleichzeitig sexuelle Rechte. Diese gestatten die freie Partnerwahl, Heirat, die Freiheit, Kinder zu bekommen und noch viel mehr. Doch Menschen, die eine geistige Behinderung haben, werden mitunter an der Ausübung dieser Freiheiten gehindert. „Die Angst vor unerwünschtem Nachwuchs führt leicht dazu, dass die „nicht-behinderten“ [Hervorhebung im Original] Verantwortlichen die Bedingungen formulieren, unter denen ihre Schützlinge eine heterosexuelle Freundschaft leben dürfen“ (Senckel, 2015, S. 114; vgl. Sternberg, 2008, S. 40 f.). Eltern und Betreuer*innen fürchten die Entstehung von Abhängigkeiten und Ausbeutungen oder machen sich Sorgen, dass es die Entwicklung beeinträchtigen könnte. Diese Bedenken dienen dann als „Begründung für den Entschluss, dass eine Freundschaft überwacht, gelenkt oder gar unterbunden werden muss“ (Senckel, 2015, S. 114).

Menschen mit Behinderung aber können und sollen für sich selbst bestimmen, wenn es um Belange ihres eigenen Lebens geht. Selbstbestimmung ist nicht gleich Selbstständigkeit. Es geht nicht darum, dass sie ein Leben ohne Hilfe leben (vgl. Sternberg, 2008, S. 18), sondern, dass sie genau die individuelle Hilfe und persönliche Assistenz bekommen, „um die in Folge [ihrer] Beeinträchtigung entstehenden Behinderungen kompensieren zu können“ (Falk, 2016, S. 30). Denn jeder Mensch hat das Potenzial, Autonomie zu entwickeln. Jedoch sind „Menschen mit geistiger Behinderung (...) für die Verwirklichung ihrer Selbstbestimmungspotenziale auf unterstützende Personen angewiesen“ (Osbahr, 2003, S. 196).

4.2 Die Liebe im Internet

„In einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft wandelt sich das Kommunikationsverhalten in nahezu allen Bereichen“ (Brüggemann et al., 2016, S. 10). Die Art

und Weise, wie Menschen heutzutage miteinander in Kontakt treten und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, wird besonders durch die Nutzung mobiler digitaler Geräte wie Smartphones und Tablets geprägt (vgl. Brüggemann et al., 2016, S. 9). Die Generation heutiger Jugendlicher wird als „Generation Mobile“ (vgl. Schulz, 2010, S. 231 nach Schuh, 2007) oder „Digital Natives“ (vgl. Schulz, 2010, S. 231 nach Tapscott 2009) bezeichnet. Es ist anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung heutzutage genauso früh mit diesen Medien in Kontakt kommen und lernen, sie zu nutzen wie jeder Andere. Es darf auch angenommen werden, dass die meisten eigene digitale Geräte besitzen, mithilfe derer sie am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Es ist außerdem davon auszugehen, dass digitale Medien eine große Bedeutung in ihrem Alltag eingenommen haben und sie versuchen, die gleichen (Entwicklungs-)Aufgaben, die bestimmte Lebensphasen mit sich bringen, zu bewältigen. Sie zählen dementsprechend ebenso zur „Generation Mobile“ oder können als „Digital Natives“ bezeichnet werden, da sie in denselben gesellschaftlichen Verhältnissen aufwachsen.

Nun ist es aber nicht einfach, die passenden Partner zu finden. Der klassische Weg jemanden kennenzulernen (durch Freunde, auf Arbeit, in der Freizeit etc.), gestaltet sich für viele Menschen heutzutage schwierig (vgl. Höflich, 2016, S. 140). Doch durch das Internet sind die Möglichkeiten, andere Menschen kennenzulernen, so groß wie nie zuvor (vgl. Höflich, 2016, S. 139). Als eine von vielen Möglichkeiten der Partner*innensuche gilt das Online-Dating, welches über das Internet stattfindet (vgl. Dombrowski, 2011, S. 71). Der Begriff Online-Dating meint neben klassischen Partnervermittlungsseiten und Partnerbörsen auch Dating-Apps. Durch die starke Verbreitung des Smartphones ist es heute üblich, Angebote des Online-Datings auch durch Apps auf Smartphone oder Tablet zu nutzen (vgl. Langbein et al., 2018, S. 5).

Damit stellt sich nun die Frage, welche Ressourcen, persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen die potenziellen Nutzer haben bzw. benötigen und welche individuelle Unterstützung gegebenenfalls angemessen wäre, damit auch ein Mensch mit geistiger Behinderung die Chance bekommt, über das Internet einen anderen Menschen kennenlernen zu können.

4.3 Voraussetzungen sowie Unterstützungsbedarf bei der Nutzung von Online-Dating-Diensten

Menschen mit geistiger Behinderung erfahren Grenzen in Bezug auf die Nutzung des Internets. Einerseits können Barrieren durch die Art der Behinderung entstehen, andererseits ergeben sie sich durch das Internet an sich, weil dieses nicht durchgängig den besonderen Bedürfnissen und Anforderungen von Menschen mit geistiger Behinderung entspricht. Als dritte Hürde werden individuelle Barrieren gesehen, „die sich aus der Person (...) unabhängig von seiner Behinderung ergeben [wie zum Beispiel] unge-

nügende technische Ausstattung [oder] mangelnde Vorkenntnisse“ (Aktion Mensch, 2010, S. 21).

Als allgemeine Sachvoraussetzung (vgl. Brönnner, 2006, S. 55) ist hier das Gerät zu nennen, welches genutzt werden soll: ein Computer, Laptop, Tablet oder ein Smartphone. Als eine wichtige technische Voraussetzung führt Brönnner die Internetfähigkeit des Gerätes an. Ein einfacher Computer oder Handy ohne Internetzugang ist demnach nicht ausreichend. Es ist ein Vertrag mit einem Anbieter erforderlich, der die Internetnutzung möglich macht (vgl. Brönnner, 2006, S. 55). Dafür ist als materielle Ressource Geld zu nennen, welches zur Bezahlung der monatlichen Internetkosten nötig ist. Das Erlangen von Grundkenntnissen in der PC- bzw. Smartphone-Nutzung ist unvermeidlich. Brönnner stellt fest: „Fehlen diese Kompetenzen, wird man als Mensch von der Technik überfordert und kommt nicht mehr mit dieser zurecht, sodass Gefühle des Ausgeliefertseins bzw. der Machtlosigkeit und, gerade für Menschen mit geistiger Behinderung, zusätzliche neue Abhängigkeiten entstehen können“ (Brönnner, 2006, S. 24 nach Siegenthaler, 1999, S. 27 ff.). Die Generation heutiger Kinder wird mit diesen Geräten groß. Sie lernen deshalb früh, wie man mit ihnen umgeht. Erwachsene und ältere Menschen müssen sich den Umgang mit PC und Smartphone erst aneignen. Dafür müssen sie die Funktionen des jeweiligen Geräts kennen und wissen bzw. lernen, wie man sie bedient (vgl. Brönnner, 2006, S. 43, 55). Daneben ist ein gewisser Alphabetisierungsgrad Voraussetzung zur Nutzung des Internets. Es gibt zwar Seiten, die für Menschen gemacht wurden, die nicht lesen können. Jedoch sind diese in ihrer Anzahl beschränkt, sodass die meisten Angebote des Internets nicht genutzt werden können, wie bspw. die zur Verfügung stehende Masse an Informationen oder die Kommunikation per Mail (vgl. Brönnner, 2006, S. 55 nach Gehrau, 2002, S. 70) ebenso wenig wie Online-Dating-Dienste. Neben der Lesekompetenz erfordert dies auch Schreibfertigkeiten, sodass andere Menschen verstehen können, was der- oder diejenige ausdrücken möchte.

Für die Bedienung eines Computers oder Smartphones benötigt man ferner (fein-)motorische Fertigkeiten. Die Nutzung von Maus, Tastatur und Display erfordert eine gut ausgebildete Auge-Hand-Koordination (vgl. Brönnner, 2006, S. 55). Als weitere kognitive Anforderung wäre die Orientierungsfähigkeit zu nennen. Die Hypertextstruktur des Internets ist nicht leicht zu durchschauen und birgt daher „die große Gefahr (...), sich darin zu verlieren“ (Brönnner, 2006, S. 55). Es ist also notwendig, zu lernen, wie das Internet aufgebaut ist und wie man sich darin zurechtfindet. Auch lauern im Internet einige Gefahren, die kennengelernt bzw. vor denen gewarnt werden muss. Brönnner meint außerdem, dass es Aufgabe der Schule sein muss, Kinder und Jugendliche auf den Umgang mit Medien, vor allem dem Umgang mit dem Computer, vorzubereiten (vgl. Brönnner, 2006, S. 31). Erwachsene, die während ihrer Schulzeit nicht mit diesen Medien in Kontakt kamen, können die Computer- und Smartphone-Nutzung trotzdem noch erlernen. Dies erfordert dann möglicherweise Unterstützung durch Bezugspersonen oder Pädagog*innen.

Um nun Online-Dating-Dienste in Anspruch nehmen zu können, muss man erst einmal wissen, dass es solche Dienste überhaupt gibt und verstehen, wofür diese Angebote gedacht sind. Es ist u. a. wichtig, zu wissen, dass nicht alle Online-Dating-Dienste ihre Angebote kostenlos zur Verfügung stellen. Dadurch, dass das Thema Internetnutzung, speziell der Online-Dating-Bereich, bei Menschen mit geistiger Behinderung bisher zu wenig in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt ist, ist es nicht möglich, konkrete Aussagen darüber zu treffen, wo genau Unterstützungsbedarf besteht und inwieweit und durch welche Maßnahmen einzelne Fähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf die Nutzung dieser Dienste oder dem Internet allgemein verbessert werden können. Das muss im jeweiligen Einzelfall entschieden werden.

Unterstützungsbedarf ergibt sich automatisch dann, wenn Menschen mit geistiger Behinderung die oben aufgeführten Fähigkeiten und Kompetenzen nicht oder nur eingeschränkt aufweisen. Natürlich können und werden manche versuchen, unzureichende Kompetenzen auf anderen Wegen zu kompensieren. Es ist jedoch möglich, mithilfe individueller Unterstützung einzelne Fähigkeiten zu trainieren und weiter auszubauen. Eine Hürde aber, die schwer überwunden werden kann, würde sich durch das Fehlen der materiellen Ressource Geld ergeben. Da die Anschaffung von Computer und Smartphone mit Ausgaben verbunden sind, kann dies schon eine erste Barriere und somit Einschränkung in sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe sein (vgl. Schulz, 2010, S. 236). Wobei heutzutage die Anschaffung eines Smartphones nicht mehr so kostspielig sein muss, ist der Kauf eines Computers oder Laptops für viele aufgrund höherer Kosten nicht möglich. Diejenigen, die gern einen Computer nutzen wollen, aber keinen eigenen haben oder anschaffen können, kann man darin unterstützen, herauszufinden, wo sich im persönlichen Umfeld Internetcafés oder Bibliotheken befinden, deren Computer genutzt werden können. Da für die Nutzung des Internets Computer- bzw. Smartphone-(Grund-)Kenntnisse erforderlich sind, sollten sich diese mit entsprechender Unterstützung angeeignet werden.

Wenn eine Person nicht lesen oder schreiben kann, muss dies auch noch nicht endgültig bedeuten, dass auf die Nutzung von Online-Dating-Angeboten verzichtet werden muss. Auch hier kann durch persönliche Unterstützung die Möglichkeit geschaffen werden, eine Dating-App herunterzuladen oder sich bei einer Dating-Seite anzumelden. Allerdings wird in diesem Fall immer Hilfe nötig sein (sofern nicht das Lesen und Schreiben erlernt wird), um Nachrichten vorzulesen, Antworten aufzuschreiben und zu verschicken. Dies erfordert ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen den beteiligten Personen. In dem Sinne kann es sich als nachteilig erweisen, nicht lesen und schreiben zu können, weil der- oder diejenige die Helfer immer mit einbeziehen muss und die Nachrichten nie so richtig privat sind (vgl. Aktion Mensch, 2010, S. 90). Aber immerhin wäre dies ein Weg, trotz aller Schwierigkeiten solche Dienste zu nutzen. Auch motorische Fertigkeiten und die Orientierungsfähigkeit innerhalb des Internets können trai-

niert und verbessert und so ein gewisser Grad an Selbstständigkeit in Bezug auf die Nutzung des Internets erreicht werden.

Man kann also feststellen, dass mithilfe von individueller Unterstützung fehlende oder wenig ausgeprägte Kompetenzen etabliert oder weiter ausgebaut werden können. In der Studie *Web 2.0 barrierefrei* berichteten Expert*innen, „dass eine Vermittlung der Internetkompetenz durch andere Betroffene als Vorbilder sehr hilfreich und wichtig ist, da sie die Vorgänge einfacher erklären können“ (Aktion Mensch, 2010, S. 89). In Bezug auf die Benutzung von Dating-Apps und Dating-Seiten bedarf es spezifischer Unterstützung, zugeschnitten auf die jeweiligen Nutzer. Dazu muss auch überprüft werden, ob die Unterstützung durch Bezugsbetreuer*innen im Rahmen der jeweiligen Betreuung möglich ist oder ermöglicht werden kann bzw. ob Peers unterstützen können oder ob eine ganz andere Unterstützungsform gewählt werden muss (Kurse, Seminare, Workshops etc.).

4.4 Forschung

Menschen mit geistiger Behinderung haben ein ebenso großes Bedürfnis, mittels aktuellster Technologien am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben wie ihre Peers. Mithilfe von Smartphones und Computern, die einen Zugang zum Internet bieten, können sie mit Freunden und Bekannten in Kontakt bleiben und über Online-Plattformen Menschen kennenlernen, neue Bekanntschaften und Freundschaften schließen sowie eine Partnerschaft eingehen.

Mithilfe eines Fragebogens sollte erhoben werden,

- 1) inwieweit bei Menschen mit geistiger Behinderung das Interesse besteht, Dating-Apps und Dating-Seiten im Internet zur Partner*innensuche zu nutzen,
- 2) worin sich Chancen und Grenzen in der Nutzung zeigen und welche Anforderungen sich daraus für Helfer*innen ergeben,
- 3) und ob sich Zusammenhänge zwischen der Bekanntheit bzw. Nutzung und dem Geschlecht, dem Alter sowie der Wohnform der Nutzer erkennen lassen.

Dazu wurden insgesamt 47 Proband*innen befragt. Durchgeführt wurde die Studie in Erfurt/Thüringen. An der Befragung nahmen 31 Männer und 16 Frauen mit geistiger Behinderung teil. Diese Studie gilt aufgrund der geringen Teilnehmerzahl als nicht repräsentativ, sodass die Aussagen innerhalb der Studie nur richtungsweisend sein können.

Eingeladen zu der Befragung wurden Menschen mit geistiger Behinderung während verschiedener Veranstaltungen der Universität Erfurt. Außerdem fanden sich Probanden in den Werkstätten für behinderte Menschen, den Außenwohngruppen und den ambulant betreuten Wohnformen verschiedener Träger.

Als Forschungsmethode wurde der Fragebogen gewählt, der aufgrund fehlender vorhandener Bögen selbst entworfen wurde. Dieser wurde den besonderen Bedürfnissen und Ansprüchen der Zielgruppe entsprechend gestaltet. Und zwar so, dass Personen mit geistiger Behinderung den Fragebogen möglichst selbstständig bearbeiten und beantworten können. Trotzdem wurde allen Proband*innen Unterstützung von der Forscherin selber sowie anderen Studierenden angeboten, um bei Bedarf gemeinsam Fragen durchzugehen sowie ggf. Erläuterungen geben zu können.

Der Fragebogen enthält durchgehend Sätze oder Fragen in einfacher Sprache. Dies ist wichtig für Menschen mit Lernschwierigkeiten und jene, die nicht so gut lesen können (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 16). Es wurde dementsprechend darauf geachtet, Fachwörter zu vermeiden (vgl. Petersen, 2014, S. 110) und schwierige durch leichter verständliche Wörter oder Wortgruppen zu ersetzen. So wurde bspw. „internetfähiges Handy“ umgewandelt in „Gehst du mit dem Handy ins Internet?“ Schwierige Wörter, für die keine anderen passenden Umschreibungen gefunden werden konnten, wurden erklärt, so z. B. die Begriffe Dating-Apps und Dating-Seiten.

Hier ein Beispiel:

Manche Menschen sind alleine.
Sie wünschen sich einen **festen Partner**
oder eine **Partnerin**.



Deshalb nutzen manche Menschen **Dating-Apps**.
Dating-Apps sind auf dem **Handy**.
Mit Dating-Apps kann man Menschen kennen-lernen.
Manchmal entsteht dann eine Partnerschaft.
Oder eine Freundschaft.



Lange Wörter wurden durch Bindestriche getrennt. Dadurch fällt es leichter, sie zu lesen, z. B. kennen-lernen oder Wohn-Heim. Durch die Verwendung einer großen, gut lesbaren Schrift und einem größeren Zeilenabstand wurde der Fragebogen etwas in die Länge gezogen, sodass 17 Din-A4-Seiten entstanden.

An passenden Stellen wurden rechts neben dem Text Piktogramme positioniert, was das Verstehen des geschriebenen Wortes erleichtern sollte. An zwei Stellen im Fragebogen befinden sich zudem die Logos der aufgezählten Dating-Apps und Dating-Seiten, wodurch das Erkennen jener Apps und Seiten sichergestellt und Verwechslungen vermieden werden sollten.

Hier ein Beispiel:

Kennst du Dating-Apps? Kreuze an.	☐ Ja	☐ Nein
Gehe jetzt zu Frage 5		

Welche Dating-Apps kennst du? Schreibe auf.	☐  tinder
	☐  LOVOO
	☐  Grindr
	☐  badoo
	☐  iDates
	☐  Parship
	☐ Ich kenne diese Dating-Apps:

Zudem wurde zur besseren Übersichtlichkeit mit Farben gearbeitet. Die Nummern aller Hauptfragen wurden im Vergleich zur übrigen Textgröße vergrößert, in Fettschrift und mit grüner Farbe versehen. Zu beiden Antwortoptionen „Ja“ und „Nein“ gibt es davorstehend ein dazu passend farbiges Kästchen, in das das Kreuz gesetzt werden sollte. Die Antwort „Ja“ wurde in Orange, die Antwort „Nein“ in Lila gehalten, um möglichst eindeutige Kontraste zu erzielen (vgl. Petersen, 2014, S. 282). Bewusst wurde die gängige Grün-Rot-Farbwahl für „Ja“ und „Nein“ vermieden, da mit diesen Farben auch andere Assoziationen verbunden sein können, wobei Grün für „Das ist okay/erlaubt“ und Rot für „Stopp, das ist nicht okay/erlaubt“ stehen und damit die Antwort beeinflussen kann. Alle Hauptfragen sind mit der ggf. vorhandenen Unterfrage in einer Tabelle abgebildet, sodass die Teilnehmenden Beginn und Ende einer Frage leichter erkennen können (vgl. Petersen, 2014, S. 282). Die Tabelle besteht aus drei Spalten. Links befinden sich die Frage und die Anweisung, ob die Probanden hier etwas ankreuzen, aufschreiben oder auch beides tun soll. In der mittleren Spalte befinden sich immer Antwortmöglichkeiten „Ja“ sowie ggf. die dazugehörige Unterfrage mit ihren jeweiligen Antwortkästchen. In der rechten Spalte befinden sich immer das „Nein“-Antwortkästchen und ggf. die Unterfrage. Im mittleren und rechten Feld befinden sich zusätzlich die Anweisungen, welche Frage im jeweiligen Fall als nächstes beantwortet werden sollte.

Hier ein Beispiel:

Hast du einen eigenen Computer? Kreuze an.	☐ Ja	☐ Nein
Gehst du mit dem Computer ins Internet? Kreuze an.	☐ Ja	☐ Nein

Der Fragebogen wurde von einem zweiseitigen Informationsschreiben begleitet, auf dem sich die Forscherin vorstellt und das Thema der Befragung erklärt. Zudem befinden sich darauf Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens.

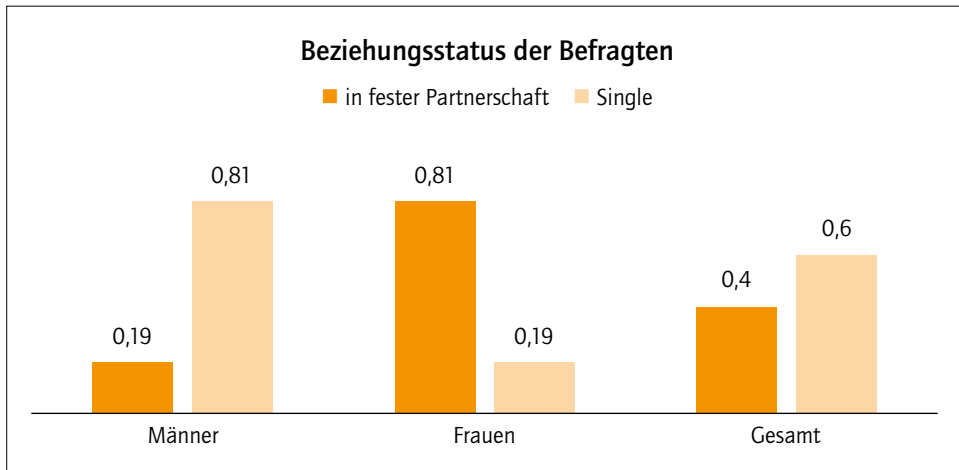
Vor der eigentlichen Befragung wurde außerdem ein Pretest mit drei Proband*innen durchgeführt, um zu testen, inwieweit der Aufbau und die Fragen verständlich waren, um herauszufinden, wie lange das Beantworten aller Fragen durchschnittlich dauert und ob die Unterstützungsangebote angenommen werden würden. Anschließend an den Pretest wurden einige Änderungen am Fragebogen vorgenommen, sodass im Sommer 2018 die Befragung stattfinden konnte.

4.5 Ergebnisse der Befragung

Die jüngste Teilnehmerin war eine junge Frau mit 14 Jahren, der Älteste ein Mann mit 64 Jahren, wodurch eine Altersspanne von 50 Jahren zu verzeichnen war. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 31,5 Jahre alt. Die Befragten wurden in Altersgruppen mit einem 10-Jahres-Abstand eingeteilt. Die meisten Teilnehmenden konnten den Gruppen 21 – 29 Jahre (30%) und 30 – 39 Jahre (26%) zugeordnet werden. Untersucht auf ihre Wohnform ließ sich feststellen, dass knapp die Hälfte der Befragten (45%) in einer eigenen Wohnung lebte und durch ambulante Maßnahmen unterstützt wurde. 23% wohnten in einer Wohngruppe. Die restlichen Proband*innen verteilten sich recht gleichmäßig auf „bei den Eltern/im Wohnheim/eigene Wohnung ohne Unterstützung“.

Zur Beantwortung der **ersten Forschungsfrage**, ob Interesse an der Nutzung von Online-Dating-Diensten besteht, wurde zunächst nach dem Beziehungsstatus der Befragten geschaut.

Wie die Grafik zeigt, war etwas weniger als die Hälfte (40%) in einer Partnerschaft. Außerdem fiel auf, dass mehr Frauen als Männer zur Zeit der Befragung eine Partnerin oder einen Partner hatten: 19% der Männer gegenüber 81% der Frauen. 60% der Proband*innen waren demnach ohne feste Partnerschaft. Auf die Frage, ob sie sich eine wünschen, sofern sie keine hatten, gaben 79% an, dass sie diesen Wunsch haben.



Sofern die Frage nach der Partnerschaft mit „Ja“ beantwortet wurde, sollten die Proband*innen angeben, wo sie ihre Partnerin oder ihren Partner kennenlernten. Niemals wurden Dating-Apps oder Dating-Seiten genannt. Stattdessen lernten die Befragten ihre Partnerin oder ihren Partner häufig im Wohnbereich (26 %), auf Arbeit (37 %) oder in der Freizeit (21 %) kennen. Bezüglich der Bekanntheit von Dating-Apps wurde festgestellt, dass schon die Hälfte der Befragten (51 %) entsprechende Apps kennen. Es wurde allerdings deutlich, dass mehr Männer (65 %) als Frauen (25 %) Dating-Apps kennen.

Bekanntheit von Dating-Apps	Anzahl der Befragten		Gesamt (Prozent)
	Männlich	Weiblich	
Dating-Apps sind bekannt.	20 (65 %)	4 (25 %)	24 (51 %)
Dating-Apps sind nicht bekannt.	11 (35 %)	12 (75 %)	23 (49 %)

Bekannt sind folgende Apps	Häufigkeitsnennung		
Tinder	5	1	6 (25 %)
Lovoo	12	3	15 (63 %)
Grindr	3	–	3 (13 %)
Badoo	4	–	4 (17 %)
iDates	4	1	5 (21 %)
Parship	14	3	17 (71 %)
Sonstige Apps:	2	1	3 (13 %)
Schatzkiste	–	1	1
Planet Romeo	1	–	1
Gay Spy	1	–	1

Trotz relativ großer Bekanntheit nutzten lediglich vier von 47 Befragten Dating-Apps. Gerade einmal 9%. Zu den Nutzer*innen gehörten drei Männer (10%) und eine Frau (6%). Der Großteil der Proband*innen (91 %) nutzte keine Dating-Apps.

Nutzung von Dating-Apps	Anzahl der Befragten		Gesamt (Prozent)	Codierung
	Männlich	Weiblich		
Dating-Apps werden genutzt	3 (10%)	1 (6%)	4 (9%)	P5, P18, P29, P40
→ Nutzung in Abhängigkeit zur Bekanntheit	15%	25%	17%	
Dating-Apps werden nicht genutzt.	28 (90%)	15 (94%)	43 (91 %)	

Genutzt werden folgende Apps	Häufigkeitsnennung			
Tinder	–	–	–	
Lovoo	1	1	2 (50 %)	P29, P40
Grindr	1	–	1 (25 %)	P18
Badoo	–	–	–	
iDates	–	–	–	
Parship	–	–	–	
Sonstige Dating-Apps:	2	–	2 (50 %)	
Planet Romeo	1	–	1	P5
Gay Spy	1	–	1	P5

Gründe, warum Dating-Apps genutzt oder nicht genutzt werden, sind im Rahmen der Studie nicht erfragt worden, da der Fragebogen sonst noch größere Ausmaße angenommen hätte. Trotzdem wären diese Informationen aufschlussreich gewesen. Mit den Erkenntnissen darüber, warum keine Dating-Apps genutzt werden, wäre es möglich, zu überlegen, welche Bedingungen sich ändern müssten, damit die Nutzung von Dating-Apps mehr Menschen zugänglich gemacht werden könnte, wenn dies gewünscht würde.

Bezüglich der Bekanntheit von Dating-Seiten gab es in der Gesamtbetrachtung von Bekanntheit bzw. Nicht-Bekanntheit nur einen geringen Unterschied von 47 zu 51 %. Lediglich, wenn man sich die Bekanntheit unter Männern bzw. Frauen genauer betrachtete, fiel erneut auf, dass entsprechende Seiten eher den Männern (52 %) als den Frauen (38 %) bekannt waren.

Insgesamt wurden auf dem Fragebogen sechs Dating-Seiten vorgegeben. Darunter waren vier, die als Zielgruppe direkt Menschen mit Behinderungen ansprechen, sowie eine Partnervermittlung und eine Partnerbörse (die nicht speziell für Menschen dieser Zielgruppe konzipiert worden sind). *Parship* und *LoveScout24* sind durch Fernsehwerbung bekannt.

Bekanntheit von Dating-Seiten	Anzahl der Befragten		Gesamt (Prozent)
	Männlich	Weiblich	
Dating-Seiten sind bekannt.	16 (52 %)	6 (38 %)	22 (47 %)
Dating-Seiten sind nicht bekannt.	14 (45 %)	10 (62 %)	24 (51 %)
Keine Angabe	1 (3 %)	–	1 (2 %)

Bekannt sind folgende Seiten	Häufigkeitsnennung		
HandicapLove	8	–	8 (36 %)
Parship	13	3	16 (73 %)
Behinderte-Dating	1	–	1 (5 %)
LoveScout24	8	4	12 (55 %)
Handicapflirt	1	–	1 (5 %)
Flirt-Projekt	1	–	1 (5 %)
Sonstige Dating-Seiten:	7	–	7 (32 %)
ElitePartner	2	–	2
Poppen.de	1	–	1
Neu.de	1	–	1
Kissnofrog	1	–	1
Zweisam.de	1	–	1
C-Date	1	–	1

Nutzung von Dating-Seiten	Anzahl der Befragten		Gesamt (Prozent)	Codierung
	Männlich	Weiblich		
Dating-Seiten werden genutzt	6 (19 %)	2 (13 %)	8 (17 %)	P3, P5, P9, P17, P18, P19, P33, P43
→ Nutzung in Abhängigkeit zur Bekanntheit	38 %	33 %	36 %	
Dating-Seiten werden nicht genutzt.	25 (81 %)	14 (87 %)	39 (83 %)	

Genutzt werden folgende Seiten	Häufigkeitsnennung			
HandicapLove	4	–	4 (50 %)	P3, P5, P18, P33
Poppen.de	1	–	1 (13 %)	P9
Flirtprojekt	1	–	1 (13 %)	P18
Kissnofrog	1	–	1 (13 %)	P19
Name der Seite nicht bekannt	–	2	2 (25 %)	P17, P43

Die anderen lassen sich nur durch Recherchen im Internet ausfindig machen. Dies erklärt wahrscheinlich auch die große Bekanntheit von *Parship* und *LoveScout24*, während dagegen die anderen Seiten, die speziell Menschen mit Behinderungen ansprechen wollen, eher weniger bekannt sind, ausgenommen *HandicapLove*. Dass neben den sechs vorgegebenen Seiten noch weitere sechs genannt werden konnten, zeigte deutlich, wie groß doch die Bekanntheit von Dating-Seiten sein musste.

Unter denjenigen, die Dating-Seiten nutzten (oder vor der Befragung mal genutzt haben) waren insgesamt acht Befragte (17 %). Es waren (bzw. waren mal) 19 % der Männer und 13 % der Frauen auf Seiten wie *HandicapLove*, *Poppen.de*, *Flirtprojekt* oder *kissnofrog* angemeldet (Männer) bzw. wussten den Namen der Seite nicht mehr (Frauen).

Unter den männlichen Befragten waren zwei Männer, die beide Online-Dating-Angebote nutzten (4 % der Befragten). Es wurde schon in einer Studie von Singlebörsen-Vergleich.de festgestellt, dass manche Menschen sich auf mehreren Portalen gleichzeitig anmelden, um ihre Chancen zu erhöhen, eine Partnerin oder einen Partner zu finden (vgl. Langbein, et al., 2018, S. 7).

Um erheben zu können, was die Gründe waren, aus denen sich die Proband*innen Dating-Apps aufs Handy geladen und/oder sich bei Dating-Seiten angemeldet hatten, wurde die Frage gestellt „Wofür nutzt du Dating-Apps oder Dating-Seiten im Internet?“. Dazu gab es fünf vorgegebene Antwortmöglichkeiten: um andere Menschen anzuschauen/um mit anderen zu schreiben/für die Suche nach fester Partnerin/festen Partner/um Freunde zu finden/für sexuelle Kontakte/sonstige Gründe.

Fünf von zehn Nutzer*innen gaben an, sich andere Menschen anzuschauen und sexuelle Kontakte zu suchen (je 50%). Bei beiden Angaben wurde ein geschlechtsspezifisches Gefälle Richtung Männer sichtbar. 60% der Nutzer*innen gaben an, mit anderen Menschen schreiben zu wollen, wobei nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden konnten. Ebenso sind 60% auf der Suche nach neuen Freunden. Sieben von zehn Proband*innen (70%) teilten mit, dass sie mithilfe dieser Online-Dating-Dienste eine Partnerin/einen Partner suchen, was auch das Hauptziel dieser Dating-Angebote sein dürfte. Damit ist die Partner*innensuche vorrangiges Ziel für jene, die sich bei Dating-Diensten anmelden.

Die Befragung ergab hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit einige Unterschiede: Von den drei weiblichen Nutzerinnen nannte eine, dass sie täglich auf den Dating-Seiten unterwegs sei, während die anderen beiden Frauen Online-Dating-Angebote nicht mehr nutzten. Bei den Männern nutzten zwei Befragte die Dating-Dienste täglich.

Jeweils einer gab an, ein paar Mal bzw. einmal pro Woche Dating-Angebote zu nutzen. Zwei Probanden nutzten es eher selten, sodass sie ihr Kreuz bei „1x pro Monat“ setzten. Auch unter den Männern befand sich eine Person, die die Dating-Seite nicht mehr nutzte.

Nun ist ja das Ziel, durch Online-Dating-Angebote Kontakte zu anderen Menschen herzustellen. Dies geschieht z. B. über die schriftliche Kommunikation mit anderen Mitgliedern des gleichen Anbieters. Fünf von zehn Befragten (50%) gaben jedoch an, durch Online-Dating-Angebote bisher niemanden kennengelernt zu haben. Die andere Hälfte konnte Kontakte zu anderen Menschen herstellen. Zwei der vier Männer konnten auch neue Freunde gewinnen. Nach Angaben der Proband*innen war bisher mithilfe von Dating-Apps oder Dating-Seiten aber keine Partnerschaft entstanden. Auch das Knüpfen von sexuellen Kontakten, was sich 50% wünschten, konnte nicht verwirklicht werden.

Unter den Proband*innen, die Online-Dating zu dem Zeitpunkt noch nicht nutzten, hatten 23% Interesse (davon 9 Männer, 2 Frauen), sich eine Dating-App aufs Handy zu laden. Hinsichtlich Dating-Seiten belief sich das Interesse auf insgesamt 28% (davon 10 Männer, 3 Frauen). Nach diesen Erkenntnissen war festzustellen, dass das Interesse an Online-Dating-Diensten bei Menschen mit geistiger Behinderung durchaus erkennbar ist.

In Bezug auf die **zweite Forschungsfrage**, worin Chancen und Grenzen in der Nutzung von Dating-Angeboten liegen könnten, wurde der nötige Gerätebesitz der Teilnehmenden untersucht. Die Studie ergab, dass 91% der Befragten schon ein Handy besaßen. Geschlechtsspezifische Unterschiede waren minimal. Der Großteil der Geräte war auch internetfähig (79%). Dahingehend wurden allerdings erste Unterschiede sichtbar. Die männlichen Befragten hatten mit 89%, die Frauen lediglich mit 60% ein Handy, mit dem sie ins Internet gehen konnten. Einen Computer hatten dagegen nicht so viele Teilnehmer: etwa die Hälfte der Befragten (49%). Wobei auffällig war, dass Frauen häufiger einen Computer hatten als Männer (63 zu 42%) und dass die Geräte der weiblichen Befragten zu 80% internetfähig waren, die der Männer nur mit 69%.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Smartphone und Computer doch recht verbreitet innerhalb dieser Zielgruppe sind. Und dass diese Geräte zu einem Dreiviertel an Zugangsmöglichkeiten zum Internet verfügen, zeigt, wie beliebt die Nutzung des Internets ist und dass dies auch für Menschen mit geistiger Behinderung heutzutage keine Seltenheit mehr darstellt, sondern zur Normalität und damit zum Alltag gehört. Dennoch sind mit der Verbreitung dieser Geräte und dem Internetzugang nicht ein sicheres Bewegen im Internet und ein verantwortungsbewusster Umgang gleichzusetzen.

In dieser Studie galt es auch herauszufinden, ob Menschen dieser Zielgruppe Online-Dating-Angebote nutzen, ob es Schwierigkeiten gibt und ob sie sich Hilfe und Unterstützung wünschen. Die Frage „Hast du Probleme mit Dating-Apps oder Dating-Seiten im Internet?“ bejahten von zehn Dating-Angeboten-Nutzer*innen 80%, davon sechs Männer (86%) und zwei Frauen (67%), wie folgende Tabelle zeigt:

Auftreten von Problemen bei Dating-Apps/ Dating-Seiten	Anzahl der Befragten		Gesamt (Prozent)	Codierung
	Männlich	Weiblich		
Es gibt Probleme.	6 (86 %)	2 (67 %)	8 (80 %)	P3, P5, P9, P18, P19, P40, P43
Es gibt keine Probleme.	1 (14 %)	1 (33 %)	2 (20 %)	P17, P33

Folgende Probleme werden genannt	Häufigkeitsnennung			
Ich verstehe die Dating-App/ Dating-Seite nicht.	3 (50 %)	1 (50 %)	4 (50 %)	P3, P9, P18, P29
Ich finde keine Partner*in.	3 (50 %)	1 (50 %)	4 (50 %)	P9, P18, P40, P43
Ich bekomme keine Antworten.	1 (17 %)	—	1 (13 %)	P18
Ich werde angelogen.	1 (17 %)	—	1 (13 %)	P18
Ich werde beleidigt.	—	—	—	
Ich weiß nicht, welche privaten Daten ich weitergeben darf.	1 (17 %)	—	1 (13 %)	P9
Sonstige Probleme:	2	2	4 (50 %)	
Ich weiß nicht, ob die Nachrichten echt sind.	1 (17 %)	—	1	P5
Ich weiß nicht, wie ich mich von der Seite abmelden kann.	1 (17 %)	—	1	P19
Ich wusste nicht, wofür die App ist, die ich mir herunterlud.	—	1 (50 %)	1	P29
Es waren mir zu viele Leute auf einmal, alles zu unübersichtlich.	—	1 (50 %)	1	P43

Folgende Probleme und Schwierigkeiten wurden innerhalb der Befragung genannt: Die männlichen Nutzer schilderten am häufigsten, dass Schwierigkeiten im Verstehen der Dating-App/-Seite auftreten (50%) sowie dass sie keine Partnerin/keinen Partner finden (50%). Weitere Probleme, die die Männer angeben, sind zu je 17%, dass sie keine Antworten bekommen, angelogen werden, nicht wissen, wie sie mit ihren privaten Daten im Netz umgehen sollen, sich über die Echtheit von Nachrichten nicht sicher sind sowie Probleme haben, sich von der genannten Dating-Seite abzumelden.

Unter den drei weiblichen Nutzerinnen waren zwei, die Probleme anführten und eine, die keine Schwierigkeiten sah. Das Interessante daran war, dass die zwei Frauen, die Probleme angaben, Dating-Apps/-Seiten nicht mehr nutzten. P29 teilte mit, dass sie damals nicht wusste, was sie sich für eine App runterlud und wofür sie sei. Sie gab an, die Dating-App nicht verstanden zu haben. P43 kreuzte an „Ich finde keine Partnerin/keinen Partner“ und ergänzte im freien Feld, dass ihr zu viele Leute auf einmal auf der Dating-Seite unterwegs waren und es dadurch zu unübersichtlich für sie wurde.

Innerhalb der Studie gaben 70 % der Befragten einen Bedarf an Hilfe und Unterstützung an. Unter den männlichen Befragten wünschten sich das 86 %. Lediglich einer von sieben Nutzern sah keinen Bedarf. Bei den Frauen erklärte sich automatisch, dass die beiden Nicht-mehr-Nutzerinnen keinen Bedarf an Unterstützung hatten, während die eine Nutzerin angab, diese zu benötigen.

Bedarf an Unterstützung	Anzahl der Befragten		Gesamt (Prozent)	Codierung
	Männlich	Weiblich		
Es besteht Bedarf.	6 (86 %)	1 (33 %)	7 (70 %)	P3, P5, P9, P18, P19, P33
Es besteht kein Bedarf.	1 (14 %)	2 (67 %)	3 (30 %)	P29, P40, P43

Folgende Unterstützung wird gewünscht	Häufigkeitsnennung			
Hilfe, damit ich die Dating-App/ Dating-Seite verstehe.	4 (67 %)	1 (100 %)	5 (71 %)	P3, P9, P17, P18, P19
Hilfe beim Suchen von einer Partner*in.	4 (67 %)	1 (100 %)	5 (71 %)	P3, P5, P9, P17, P33
Hilfe beim Schreiben.	4 (67 %)	1 (100 %)	5 (71 %)	P3, P5, P17, P18, P33
Hilfe, wenn ich angelogen oder beleidigt werde.	3 (50 %)	—	3 (43 %)	P3, P5, P18
Hilfe, welche privaten Daten ich weitergeben darf.	4 (67 %)	—	4 (57 %)	P3, P5, P9, P18
Sonstige Unterstützung:	1	—	1	
Hilfe beim Abmelden von der Seite.	1 (17 %)	—	1 (14 %)	P19

In folgenden Bereichen gaben die Proband*innen Unterstützungsbedarf an: Generelle Hilfe beim Verstehen der Online-Dating-Angebote wurde von 71 % der Befragten gewünscht. Daneben rangierten zwei weitere Bereiche auf Platz eins: Die Hilfe bei der Suche nach einer Partner*in sowie beim Schreiben. Unterstützung, die sich nur die männlichen

Befragten wünschten, würde benötigt hinsichtlich der Weitergabe bzw. dem Umgang mit privaten Daten im Internet (67 % der Männer) sowie bei persönlichen Schwierigkeiten in Bezug auf Lügen und Beleidigungen (50 % der Männer). P19 gab einen persönlichen Unterstützungsbedarf an, der sich darauf bezog, Hilfe bei der Abmeldung von der Dating-Seite zu benötigen. Ansonsten war zu erkennen, dass die Frauen zu 100 % angaben, Hilfe beim Verstehen, der Partner*innensuche sowie dem Schreiben zu benötigen, während dies nur 67 % der Männer brauchen würden.

Jetzt stellte sich die Frage, welche Anforderungen sich für Helfer*innen ergeben, wenn Menschen mit geistiger Behinderung Online-Dating-Dienste in Anspruch nehmen wollen. Eine genaue Beschreibung dessen, was getan werden kann, um Menschen dieser Zielgruppe hin zu einem sicheren, verantwortungsbewussten Umgang mit dem Internet in Bezug auf Online-Dating-Dienste vorzubereiten, kann an dieser Stelle kaum erfolgen. Der Begriff der Helfer ist so groß gefasst, dass für all diejenigen, die mit geistig behinderten Menschen zu tun haben (Eltern, Pädagog*innen, Mitarbeiter in Wohn- und Werkstätten, um nur ein paar zu nennen), kein allgemeingültiges Rezept verfasst werden kann, das das oben genannte zum Ziel hat. Was allerdings gesagt werden kann, ist, dass Menschen mit Behinderung „bei Bildungsprozessen und gezielten Angeboten für erwachsene Menschen“ (Sonnenberg, 2017, S. 68) begleitet werden sollten. Begleitung kann einerseits bedeuten, mit ihnen gemeinsam zu schauen, in welchen „Einrichtungen“ Veranstaltungen, Seminare, Workshops oder Projekte angeboten werden, die, möglichst in Leichter Sprache, dazu beitragen können, Menschen mit geistiger Behinderung über bestimmte Themen im Zusammenhang mit Online-Dating-Diensten zu informieren und im Umgang damit zu schulen. Andererseits kann Begleitung auch bedeuten, diese Veranstaltungen mit ihnen gemeinsam zu besuchen, um die Inhalte hinterher (vertiefend) zu wiederholen. Dies führt bei manchen Menschen dazu, sich das Gelernte langfristig leichter einzuprägen. Begleitung könnte aber auch heißen, wenn möglich, im Rahmen der Betreuung selbst Angebote für Interessierte zu generieren. Dazu bietet das Internet Informationsseiten zu Themen wie Medienkompetenz, z. B. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet zahlreiche Publikationen zu Themen wie Medien, altersgerechtem Umgang und vielem mehr. Auch lassen sich Informationsseiten finden, die Tipps und Hinweise zu Verhaltensweisen beim Online-Dating geben. Auf diese und viele weitere Seiten können Helfer*innen Interessierte aufmerksam machen. Helfer*innen können auch versuchen, sie in Leichte Sprache zu übersetzen, um sie anschließend mit Interessierten zu bearbeiten. Den Möglichkeiten und der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt.

Mithilfe der **dritten Forschungsfrage** sollte überprüft werden, ob es gewisse Zusammenhänge gibt, nämlich zwischen der Bekanntheit und der Nutzung von Dating-Angeboten und dem Geschlecht, dem Alter sowie der Wohnform der Nutzer*in.

Dabei wurde als erstes unterstellt, dass es eher die männlichen Teilnehmenden waren, die Online-Dating kannten und nutzten. Dies konnte allerdings nicht eindeutig be- oder widerlegt werden. Denn Dating-Apps waren, gesamtheitlich betrachtet, bei 65 % der Männer bekannt und bei nur 25 % der Frauen. Genutzt wurden diese Apps von 10 % der männlichen und 6 % der weiblichen Befragten. Errechnet man nun die Prozentwerte der Nutzung in Abhängigkeit der Bekanntheit, ergibt sich bei den männlichen Befragten ein Wert von 15 % und bei den Frauen von 25 %. Ähnlich verhält es sich bei Betrachtung der Dating-Seiten. Da ist der Wert der Bekanntheit sowie der Nutzung unter den Männern ebenfalls höher. Betrachtet man anschließend den Wert, der sich ergibt, wenn man die Nutzung in Relation zur Bekanntheit setzt, stellt man fest, dass sich der Wert zwischen Männern und Frauen kaum noch unterscheidet (38 zu 33 %).

Als zweites wurde angenommen, dass je jünger Menschen mit geistiger Behinderung waren, es eher zu einem Kennen und Nutzen von Dating-Angeboten kam. Es ließ sich feststellen, dass die jüngsten Befragten (Altersgruppe 20 Jahre und jünger) zu 100 % Dating-Apps kennen. Dies ist nicht verwunderlich, da die meisten jungen Menschen heutzutage mit Smartphones aufwachsen und den Umgang mit Handy, Apps und Co. frühzeitig lernen. Mit 40 % war die Nutzung von Dating-Apps in dieser Gruppe am höchsten.

In der nächstälteren Gruppe, der 21- bis 29-Jährigen, waren Dating-Apps auch zu einem großen Teil bekannt (71 %). Auffällig war hier, dass keine der weiblichen Befragten angab, Dating-Apps zu kennen oder zu nutzen. Im Vergleich dazu, dass sich in dieser Altersgruppe 12 Männer und nur zwei Frauen befanden, auch nicht weiter verwunderlich, da die weiblichen Befragten damit nur einen Anteil von 14 % in dieser Gruppe ausmachten.

Bei den 30- bis 39-Jährigen waren Dating-Apps immerhin der Hälfte der Befragten bekannt (50 %). Unter ihnen befand sich ein Nutzer (8 %).

In der Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen waren Dating-Apps weder bekannt noch wurden sie genutzt. Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen Alter und Beziehungsstatus: Alle Befragten dieser Altersgruppe waren in einer festen Partnerschaft. Es wurde deutlich, dass die Bekanntheit von Dating-Apps immer weiter abnahm, je älter die Befragten wurden, sodass in den letzten beiden Altersgruppen nur noch je 25 % diese Art von Apps kannten. Genutzt wurden sie aber immerhin noch von einem Mann aus der letzten Altersgruppe.

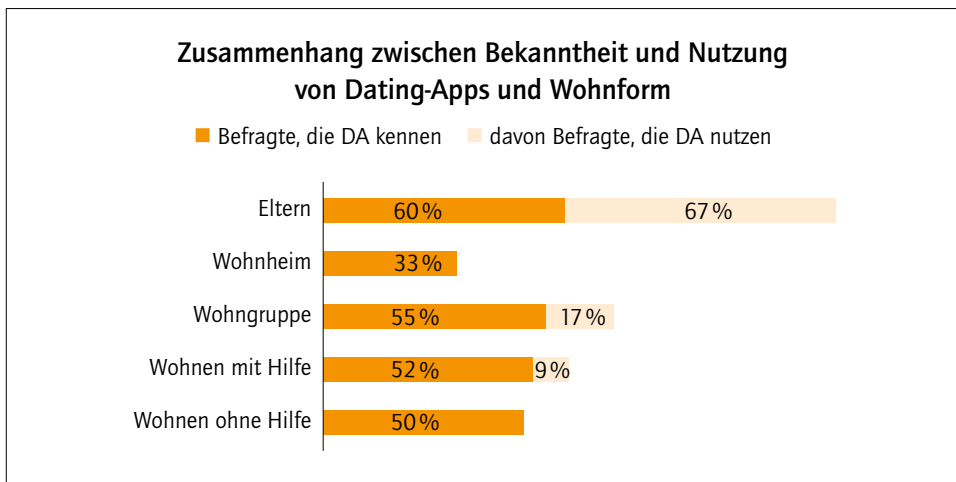
Ähnlich verhielt es sich bei der Betrachtung der Ergebnisse der Dating-Seiten. Die höchste Bekanntheit lag mit 80 % bei der jüngsten Altersgruppe. Gleich danach folgte

die Gruppe der 21- bis 29-Jährigen. Hier kannte immerhin etwas mehr als die Hälfte Dating-Seiten (57 %). Platz 3 teilten sich mit je 50 % Bekanntheit zwei Gruppen: Die 30- bis 39-Jährigen sowie diejenigen ohne Altersangabe. Bei den über 50-Jährigen kannte zumindest ein Viertel aller Befragten Dating-Seiten.

Hinsichtlich der Nutzung von Dating-Seiten konnte keine gerade Kurve gezeichnet werden. Die meisten Nutzer*innen kamen aus der mittleren Altersgruppe, derjenigen zwischen 30 und 39 Jahre (33 %) – der einzigen Altersgruppe, in der sowohl Männer (drei Probanden) als auch Frauen (eine Probandin) Dating-Seiten nutzten. Als nächstes kam mit 25 % die Gruppe ohne Altersangabe (ein männlicher Nutzer). Danach folgte die Gruppe der unter 20-Jährigen. Dort gab es unter fünf Befragten eine weibliche Nutzerin (20 %). Ein männlicher Befragter nutzte Dating-Seiten in der Gruppe über 50 Jahre. Das Gleiche konnte über den alleinigen Nutzer aus der Altersgruppe der 21- bis 29-Jährigen gesagt werden. Und wieder gilt für die Gruppe der 40- bis 49-Jährigen: Weder waren Dating-Seiten bekannt, noch wurden sie genutzt.

Es konnte also bestätigt werden: Je jünger die Befragten waren, desto eher kannten sie Online-Dating-Dienste. Bei der Nutzung muss zwischen Apps und Dating-Seiten unterschieden werden: Innerhalb der Altersgruppen war die Nutzung unterschiedlich stark verteilt.

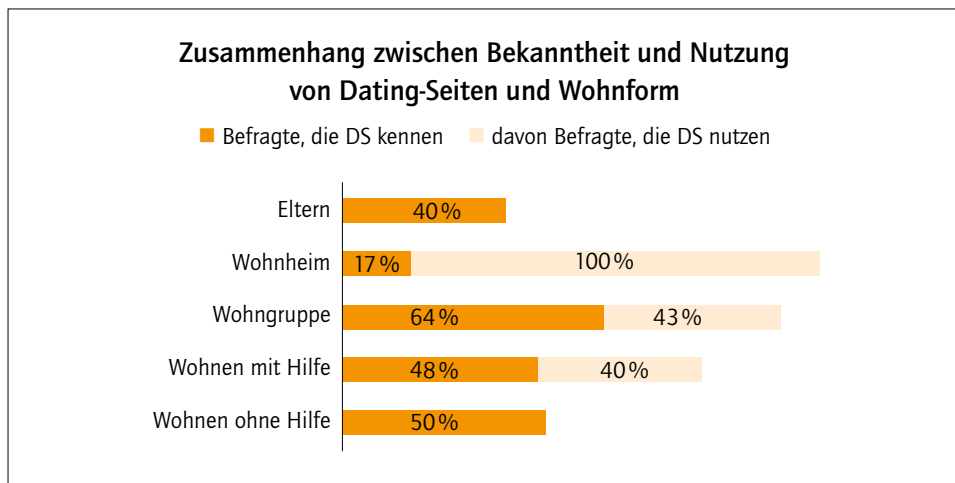
Zuletzt wurde unterstellt, dass es eher vorkommt, dass Dating-Angebote bekannt waren sowie genutzt wurden, wenn die Befragten in eigenem Wohnraum lebten.



Wie die oben stehende Abbildung veranschaulicht, steigt die Bekanntheit von Dating-Apps nicht mit dem Grad an selbstständigem Wohnen, sondern bleibt nahezu gleich. Auch hinsichtlich der Nutzung der Apps konnte nicht festgestellt werden, dass es einen

Zusammenhang mit der Wohnform gibt, da die meisten Nutzer*innen aus derjenigen Wohnform kamen, die in Sachen Selbstständigkeit noch relativ am Anfang standen (Elternhaus). Es zeigte sich aber, dass unter denjenigen, die bereits von Zuhause ausgezogen waren, Dating-Apps nur von Menschen genutzt wurden, die entweder in Wohngruppen (17 %) oder in eigenen Wohnungen mit Unterstützung lebten (9 %).

Was die Bekanntheit von Dating-Seiten anging, war die Kurve ebenso aufgebaut wie bei der Frage nach der Bekanntheit von Dating-Apps, wie folgende Abbildung verdeutlicht. Die größte Bekanntheit war mit 64 % unter denjenigen zu verzeichnen, die in Wohngruppen lebten. Danach folgten die Befragten in Wohnungen ohne Hilfe (50 %), dicht gefolgt von denjenigen, die in Wohnungen mit Unterstützung (48 %) sowie bei den Eltern lebten (40 %). Das Schlusslicht bildeten diejenigen aus den Wohnheimen (17 %), wo jedoch die eine Probandin angab, Dating-Seiten auch zu nutzen. Aus den anderen beiden Gruppen nutzten diese je 43 und 40 %.



Unter denjenigen, die Zuhause lebten, waren Dating-Seiten also einigermaßen bekannt. Das könnte daran liegen, dass Befragte Zuhause eher die Möglichkeit zur Nutzung eines Computers haben. Auch wenn sie keinen eigenen besitzen, so haben mit viel Wahrscheinlichkeit Eltern oder Geschwister ein solches Gerät. Die Befragten aus den Wohnheimen schienen von Online-Dating-Diensten nicht allzu viel zu wissen, was auch dadurch mitbedingt werden könnte, dass in Wohnheimen meist keine Computer zur Nutzung für die Bewohner*innen zur Verfügung stehen. Doch steigen für Wohnformen nach dem Wohnheim, was mit gesteigerter Selbstständigkeit einhergeht, die Bekanntheit und Nutzung an.

4.6 Zusammenfassung und Ausblick

Durch bisher zu geringe Fokussierung des vorangegangenen Themas in der deutschsprachigen Forschungswelt liegen bis dato keine Untersuchungen vor, inwieweit Menschen mit geistiger Behinderung an Online-Dating-Diensten interessiert sind und in welchen Bereichen gegebenenfalls Unterstützung nachgefragt wird. Lediglich eine Studie zum Thema barrierefrei gestalteter Internetseiten ist 2010 von der Aktion Mensch durchgeführt worden. Hier rücken speziell Menschen mit Behinderungen in den Fokus – doch auch hier ist hauptsächlich das Nutzungsverhalten von Menschen mit Sinnesbehinderungen oder motorischen Einschränkungen untersucht worden. Jene mit kognitiven Beeinträchtigungen machen mit insgesamt 13,2 % nur einen sehr kleinen Teil aus. Die Proband*innen mit einer geistigen Behinderung stellen dabei sogar die kleinste Gruppe der Teilnehmenden dar: 13 von 671 Proband*innen, was einen Wert von 1,9 % entspricht. Es besteht also dringender Nachholbedarf, was die Forschung zu Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf die Nutzung mobiler digitaler Endgeräte und allem, was das beinhaltet, angeht – so zum Beispiel das Interesse an Dating-Apps und Dating-Seiten im Internet.

Denn die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Online-Dating-Dienste bereits etlichen Menschen mit geistiger Behinderung bekannt sind – fast genau je der Hälfte der Befragten. Sie haben wie andere Menschen im gleichen Alter auch nahezu durchgehend Handys bzw. Smartphones. Diese sind zu einem Dreiviertel internetfähig, was bedeutet, dass Dating-Apps von vielen Befragten genutzt werden könnten, da die entsprechenden Voraussetzungen gegeben sind.

Außerdem kann festgehalten werden, dass schon ein kleiner Teil der Befragten Online-Dating-Dienste nutzt; wenn es auch insgesamt nur 21 % waren, ist dies immerhin schon jeder fünfte Befragte!

Dass Liebe und Partnerschaften eine wichtige Rolle im Leben spielen, zeigen die Antworten auf die Frage, ob sie derzeit vergeben sind. Von den 60 % Singles wünschten sich 79 % eine Partnerschaft. Daher ist nachzuvollziehen, weswegen sich Menschen dieser Zielgruppe für Online-Dating-Dienste interessieren, um eine Partner*in zu finden. Für viele Menschen gehört es zum Leben dazu, irgendwann eine Partner*in zu finden und mit dieser Person gemeinsam das Leben zu bestreiten. Für Menschen mit geistiger Behinderung kann dies ein bedeutender Meilenstein im Leben sein, da eine Partnerschaft Unabhängigkeit bedeuten kann. Gemeinsam können Hürden im Alltag besser gemeistert werden, kann man sich gegenseitig unterstützen und so gegenüber Eltern oder Betreuern mehr Autonomie erlangen. Manchen Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, fällt es allerdings nicht so leicht, mit Anderen in Kontakt zu kommen. Daher bietet das Internet einen praktischen Weg, wie auch schüchterne Menschen Kontakte herstellen

können. Auch bieten solche Dating-Dienste die Möglichkeit, Menschen kennenzulernen, die man sonst nicht kennenlernen würde, weil man zum Beispiel nicht in derselben Stadt wohnt. Es besteht aber auch die Option, sich im Internet auf andere Weise zu präsentieren, als es sonst möglich wäre – so muss man im Gespräch mit anderen Menschen über Dating-Dienste nicht (gleich) über seine Behinderung sprechen, sondern kann sich erst einmal als ein Mensch mit Interessen und Stärken vorstellen und so einen anderen ersten Eindruck schaffen.

Dies macht deutlich, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht hinter Anderen zurückbleiben, was die Bekanntheit und Nutzung von Online-Dating-Diensten betrifft. Jedoch zeigen die Ergebnisse auch, dass ein erhöhter Bedarf an Unterstützung besteht. Diese nicht zu gewähren heißt nicht, Menschen dieser Zielgruppe vor möglichem Schaden zu bewahren. Man kann sich denken, dass sie Online-Dating-Dienste auch ohne Hilfe nutzen werden. Doch ohne Hilfe könnte viel Schlimmeres passieren, als wenn man Interessierten die Hilfe zukommen lässt, die sie benötigen. Nur muss dazu erst einmal herausgefunden werden, dass jemand Interesse an Dating-Apps oder Dating-Seiten hat. Es kommt auch auf das Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten an. Wenn dieses jedoch gut ist, kann gemeinsam nach Wegen und Lösungen gesucht werden, damit diejenigen, die sich für Online-Dating-Dienste interessieren, eine Chance bekommen, diese gewinnbringend für sich zu nutzen.

4.7 Literaturverzeichnis

- Aktion Mensch (Hrsg.) (2010): Web 2.0/barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung. URL: <https://www.digitale-chancen.de/transfer/downloads/MD967.pdf> (letzter Zugriff: 20.06.2018).
- Bender, S. (2012): Sexualität und Partnerschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Brönnner, M. (2006): Arbeiten, Lernen, Spielen. Der Einsatz des Computers bei Schülern mit geistiger Behinderung. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Brüggemann, M.; Knaus, T.; Meister, D. (Hrsg.) (2016): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung. München: kopaed.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Druck: Paderborn: Bonifatius GmbH.
- Dombrowski, J. (2011): Die Suche nach der Liebe im Netz. Bielefeld: Transcript.
- Falk, W. (2016): Deinstitutionalisieren durch organisationalen Wandel. Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen als Herausforderung für Veränderungsprozesse in Organisationen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Höflich, J.R. (2016): Der Mensch und seine Medien. Mediatisierte interpersonale Kommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.

- Langbein, A.; Moucha, P.; Wiechers, H. (2018): Der Deutsche Online-Dating-Markt 2017 – 2018. URL: <https://www.singleboersen-vergleich.de/presse/online-dating-markt-2017-2018.pdf> (Letzter Zugriff: 02.06.2018).
- Osbahr, S. (2003): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. 2. Auflage. Luzern: Edition SZH/CSPS
- Petersen, T. (2014): Der Fragebogen in der Sozialforschung. Konstanz, München: UVK.
- Schulz, I. (2010): Mediatisierung und der Wandel von Sozialisation: Die Bedeutung des Mobiltelefons für Beziehungen, Identität und Alltag im Jugendalter. In: Hartmann, M.; Hepp, A. (Hrsg.) (2010): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 231 – 242.
- Senckel, B. (2015): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. 10. Auflage. München: C. H. Beck.
- Sonnenberg, K. (2017): Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Sternberg, P. (2008): Partnerschaft und Sexualität bei Menschen mit geistiger Behinderung. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.) (2013): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Windisch, M. (2017): Leitorientierung und Grenzprobleme der Selbstbestimmung in der ambulanten Unterstützung von Menschen mit Behinderungen und Pflegebedarf. In: Wansing, G.; Windisch, M. (Hrsg.) (2017): Selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe. Behinderung und Unterstützung im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 61 – 79.
- Zinsmeister, J. (2013): Rechtsfragen der Sexualität, Partnerschaft und Familienplanung. In: Clausen, J.; Herrath, F. (Hrsg.) (2013): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 47 – 71.



Begleitung der Schwanger- und Mutterschaft von Frauen mit geistiger Behinderung – Über das Defizit zwischen Hilfe und Hilfebedarf

Sarah Lusebrink & Marie Weber

5.1 Einleitung

Die Inklusion von Menschen mit Behinderungen ist erklärtes Ziel für die deutsche Gesellschaft. Der Zusammenhang zwischen Sexualität und Behinderung rückt in den letzten Jahren näher in den Fokus. Menschen mit Behinderung wird zugestanden, dass sie eine sexuelle Identität entwickeln, und es wird zunehmendes Thema in der Literatur und im Diskurs. Jedoch verschwindet das Thema scheinbar, wenn es um Elternschaft von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung geht.

Präsent wurde das Thema bei uns durch einen Fall im sozialen Umfeld. Eine junge Frau mit geistiger Behinderung wurde das erste Mal schwanger und ab dem Tag der Bekanntgabe hatte sie damit zu kämpfen, dass ihre Familie und ihre professionellen Helfer*innen ihr die Fähigkeit Mutter zu sein aberkannten, was zu einer sofortigen Herausnahme des Kindes aus der Familie nach der Geburt führte, ohne der jungen Mutter die Möglichkeit zu gewähren, sich zu beweisen und ohne dass eine konkrete Kindeswohlgefährdung vorgefallen ist. Dieser Fall weckte bei uns das Interesse, sich intensiver mit der Thematik zu beschäftigen, und führte uns zu dem Thema der Arbeit, welches lautet „Begleitung von Frauen mit geistiger Behinderung während und nach der Schwangerschaft“. Die Eingrenzung der Thematik ist durch den Personenkreis gekennzeichnet. Im Fokus der Abhandlungen stehen ausschließlich Frauen mit geistiger Beeinträchtigung, die schwanger sind oder bereits Kinder haben. Weiterführend wird die Auseinandersetzung auf den Raum Erfurt eingegrenzt.

Motivation für die Arbeit ziehen wir daraus, dass der Forschungsstand zu diesem Thema eher gering ist und Menschen mit Behinderung als Eltern im Alltagsverständnis nicht anerkannt werden.

Wir möchten die These überprüfen, ob bei Schwangeren und Müttern mit geistiger Behinderung eine Differenz zwischen dem Bedarf und der Wahrnehmung pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen im Zusammenhang mit Elternschaft in der Stadt Erfurt besteht. Dazu wird zunächst das Forschungsmodell vorgestellt (Kapitel 5.2.). Im Anschluss findet eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse statt (Kapitel 5.3). Darauf aufbauend befasst sich das Kapitel 5.4 mit dem Modell elterlicher Fertigkeiten. Bevor

im Kapitel 5.6 die institutionelle Erziehungsberatung und die Sozialpädagogische Familienhilfe als Beispiele pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen vorgestellt werden, findet sich in Kapitel 5.5 eine Vorstellung der Broschüre über die Hilfen für Schwangere und Mütter in der Stadt Erfurt. Daran anknüpfend, beschäftigt sich das Kapitel 5.7 mit Leitprinzipien des pädagogischen Handelns. In Kapitel 5.8 erfolgt schließlich ein Fazit.

5.2 Präsentation des Forschungsmodells

Die Forschung dient der Ist-Stand-Erhebung des bearbeiteten Themas „pädagogische Begleitung während und nach der Schwangerschaft“. Daraus abgeleitet ergeben sich für den Fragebogen die Unterfragen: welche Hilfen wurden in Anspruch genommen, wie wurden sie wahrgenommen und welche werden gewünscht. Durchgeführt wurde die Erhebung mittels einer Face-To-Face oder auch persönlich-mündlichen Befragung, welche handschriftlich protokolliert wurde. Diese klassische Befragungsform ist durch die Befragungssituation mit einem Interview vergleichbar und vereint ebenfalls die Vor- und Nachteile der direkten Kommunikation in sich. Ein Vorteil stellt sich durch größere Gestaltungsfreiheit dar. So können visuelle Hilfsmittel wie Bilder oder andere Medien eingesetzt werden, was zum leichteren Verständnis der Fragen führen kann (Stocké, 2014, S. 622). Es lässt sich insgesamt hervorheben, dass sich die Face-To-Face Befragung gerade dann empfiehlt, wenn Fragen eine hohe Komplexität aufweisen oder wie im Fall unserer Befragung von einer eher geringeren kognitiven Fähigkeit ausgegangen wird, wie sie z. B. bei geistiger Behinderung der Fall ist (Stocké, 2014, S. 622 ff).

Der verwendete Fragebogen beinhaltet 26 Fragen, die im ersten Teil zur Erhebung demografischer Daten dienten und sich anschließend je nach Adressatin teilten nach Schwangeren und Müttern. Er verwendet sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Bei der Erstellung fand eine Orientierung an der „SPSS“-Methode von Cornelia Helfferich zur Erstellung von Interviewleitfäden (Helfferich, 2009, S. 178 ff) statt. Anschließend wurden die Fragen anhand der „10 Gebote zur Frageformulierung“ von Rolf Porst (Porst, 2014, S. 99 ff) überprüft. Jedoch fiel die Entscheidung darauf, die Fragen mehr an die Regeln der Leichten Sprache anzupassen, da diese für die Zielgruppe von höherer Relevanz ist. Leichte Sprache wird impliziert mit Vereinfachung von Satzbau und Verwendung anderer Wörter. Jedoch geht die Aufgabe mit der Herausforderung einher, Inhalte und Zusammenhänge in einer angemessenen Art zu vereinfachen, damit das Wesentliche herauskommt. Seitz spricht davon „eine Essenz des Textes zu erstellen“. Die Herausforderung besteht darin, die Texte auf ein Minimum herunterzubrechen, jedoch dabei den Sinn des Textes in schwerer Sprache bei der Übersetzung nicht zu entstellen (Seitz, 2014, S. 5).

Die Geeignetheit des Fragebogens wurde in einem Pretestverfahren, einer Art Peer-Konsultation mit Personen aus unserer Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung, geprüft.

Dabei zeigte sich die Notwendigkeit von Hilfsmitteln zur Gewährleistung von Reliabilität bei dieser Befragungsform und zum leichteren Verständnis für die Befragten. Es entstand ein Handblatt mit alternativen Formulierungen und verschiedene Bildmaterialien.

5.3 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Der Fragebogen wurde von zwei schwangeren Frauen und 13 Müttern mit geistiger Behinderung beantwortet. Die Akquirierung der Teilnehmerinnen stellte sich als äußerst schwierig dar, unter anderem da der Personenkreis sehr klein ist, aber auch aufgrund von Datenschutzregelungen. Die Teilnehmerinnen waren in einem Alter zwischen 18 und 56 Jahren. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen hat ein Kind bzw. zwei Kinder. Jedoch nahmen auch vier Mütter mit fünf oder mehr Kindern an dem Fragebogen teil. Der Großteil der Frauen lebt in einer eigenen Wohnung. Die zweithäufigste Nennung war das Zusammenleben mit den Eltern. Lediglich eine Teilnehmerin lebt in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung. Die Mehrheit der Mütter lebt mit ihren Kindern zusammen, lediglich drei Mütter leben getrennt von ihren Kindern. Eine der Mütter lebt mit zwei ihrer acht Kinder zusammen.

Die Ergebnisse der Befragungen der schwangeren Frauen lieferten keine generalisierbaren Ergebnisse, da nur zwei Frauen befragt werden konnten. Festzustellen war, dass die Reaktionen der Kindsmutter bzw. ihre Sorgen von den Reaktionen ihrer Familie beeinflusst wurden. Beide Frauen konnten ihren Unterstützungsbedarf beschreiben, jedoch zählten sie bei den Personen, von welchen sie sich Hilfe wünschen lediglich informelle Unterstützer*innen auf, obwohl durch diese die zuvor genannten Bedarfe nicht abgedeckt werden können.

Elternschaft findet, unabhängig davon ob eine Behinderung vorliegt oder nicht, vielfach in Unterstützung durch soziale Netzwerke statt. Badura definiert soziale Netzwerke als die Verflechtung einer Person in seiner/ihrer sozialen Umgebungen (Badura in Schneider, 2015, S. 254). Soziale Netzwerke können sowohl auf informellen wie auch formellen Beziehungen basieren. Zu den informellen Beziehungen zählen beispielsweise die Familie, der Freundeskreis oder die Kollegen auf Arbeit. Formelle Unterstützung hingegen basiert auf professionellen Angeboten. Hierbei wird in der Literatur der besondere Stellenwert professioneller Hilfen in Bezug auf die Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung hervorgehoben (Schneider, 2015, S. 255).

Die Befragung der Mütter zeigte, dass die Schwangerschaft in der Regel nicht geplant war. Die Mütter haben sich dennoch über die Schwangerschaft gefreut.

Allerdings sahen sich einige der Frauen dazu gezwungen ihre Schwangerschaft zu verheimlichen, da sie Sorge hatten, dass ihr soziales Umfeld zu einer Abtreibung raten würde. In der Regel war es den Müttern möglich, auf ein Netzwerk bestehend aus

informellen wie auch formellen Helfern zurückzugreifen. Sie konnten auf ihre Mutter, Geschwister, Freunde und den Kindsvater als informelle Unterstützung zählen. Sie halfen, indem sie Gespräche führten, Aufgaben im Haushalt abnahmen und zu Terminen begleiteten. Besonders aufgefallen ist, dass bei der Benennung des Unterstützungsnetzwerks die Unterstützung durch die Familie des Kindsvaters keine wesentliche Rolle einnimmt.

Formelle Unterstützung wurde durch Institutionen wie das ABW (Ambulant Betreutes Wohnen), Familienhilfe, Beratungsstellen und Schulen bereitgestellt. Die Frauen nahmen dort Beratung in Anspruch mit den Inhalten der Erziehung und Versorgung der Kinder, Finanzierung und Begleitung zu Terminen. Außerdem unterstützten sie das Wohlergehen und die Gesundheitssorge der Kindesmutter und des Kindes. Die medizinische Versorgung fand durch Ärzte und Hebammen statt.

Vielfach wurde die Versorgung des Kindes und die Beschäftigung mit dem Kind als angenehm bzw. einfache Aufgaben beschrieben. Die Erziehung des Kindes nimmt keinen nennenswerten Platz bei den Schwierigkeiten ein. Dennoch konnten diverse Schwierigkeiten benannt werden. Zu diesen zählen: Alltagsbewältigung, Erkennen von Bedürfnissen und Problemen des Kindes, Zurechtkommen mit neuer Situation, Unstimmigkeiten mit Ämtern.

Die Mütter fühlten sich von ihrem Helfer*innen-Netzwerk größtenteils gut unterstützt, lediglich einige Mütter schätzten die Hilfe als gering ein, da sie nur auf ein oder zwei Helfer*innen zurückgreifen konnten, die entweder aus der Familie oder aus dem medizinischen Bereich kamen.

Ähnlich wie bei den schwangeren Frauen, konnten ebenso die Mütter ihre Unterstützungsbedarfe benennen, jedoch zählten auch sie bei den Personen, die ihnen helfen sollen, nur informelle Helfer*innen, vor allem den Partner und/oder Kindsvater, auf, obwohl durch diese die zuvor genannten Bedarfe nicht vollständig abgedeckt werden können. Bedarfe sahen sie in der Entlastung der eigenen Person, Ausbau elterlicher Kompetenzen, Unterstützung bei Arztsuche/-besuchen, zusätzlicher Förderung des Kindes sowie staatlich-subventionierten Freizeitangebote für die Kinder. Eine Befragte äußerte allerdings, dass sie sich viel mehr Hilfe wünscht und zwar, laut eigenen Aussagen in allen Bereichen. Sie gab auch zu, dass ihr keine Institution oder Person bekannt ist, an die sie sich wenden könne.

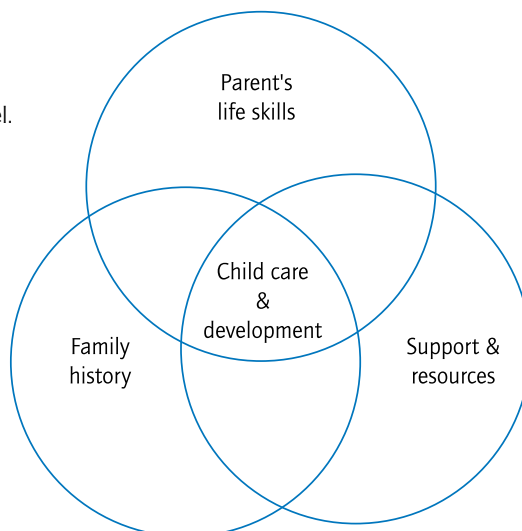
Anhand dieser Ergebnisse sehen wir die These, dass bei Schwangeren und Müttern mit geistiger Behinderung eine Differenz zwischen dem Bedarf und der Wahrnehmung pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen im Zusammenhang mit Elternschaft in der Stadt Erfurt besteht als teilweise bestätigt.

5.4 Modell elterlicher Fertigkeiten

Immer wieder sind Menschen mit geistiger Behinderung mit Vorurteilen und darauf basierender Diskriminierung konfrontiert (Schmidt et al., 2011, S. 96). Insbesondere Frauen mit geistiger Behinderung erfahren basierend auf ihrem Geschlecht sowie aufgrund ihrer Behinderung Diskriminierung und Benachteiligung. Die Mutterschaft weist dabei besonders große Barrieren auf. So wird Frauen mit geistiger Behinderung oftmals von einer Schwangerschaft abgeraten bzw. zu einem Schwangerschaftsabbruch geraten (Stöppler, 2014, S. 179 f.). Ursachen hierfür finden sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Mythen. Bereits Mitte der 1990er-Jahre beschäftigten sich unterschiedliche Forschungen wie die von Espe-Sherwindt und Crable sowie die Forschungen der australischen Wissenschaftlerin Gwynnyth Llewellyn mit gesellschaftlichen Annahmen bezüglich der Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung.

So bezieht sich beispielsweise eine gesellschaftliche Annahme darauf, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht zugetraut wird, dass sie ein angemessenes Elternverhalten erlernen können. Praxis und Wissenschaft können auch diesen Mythos widerlegen und zeigen, dass Menschen mit geistiger Behinderung dazu in der Lage sind, ein adäquates Elternverhalten zu erlernen (Schmidt et al., 2011, S. 96). Jedoch befinden sich Eltern mit geistiger Behinderung in einer schlechten Ausgangslage was ihren Lernprozess anbelangt. Vielfach sind sie nicht auf das Elternsein und die damit einhergehenden Anforderungen vorbereitet. Weiterhin sind Eltern mit geistiger Behinderung nicht die primäre Zielgruppe von Bildungsangeboten in diesem Bereich (Prangenberg, 2015, S. 43). Jedoch besteht in der Literatur Konsens darüber, dass nicht allein das Erziehungsverhalten der Eltern Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat (Lenz u. a. (Hrsg.), 2010, S. 101/Pixa-Kettner, 2007, S. 7). Daher bedarf es eines Modells, das Elternkompetenz in Zusammenhang mit den Faktoren zeigt, die ebenfalls Einfluss nehmen.

Abb. 1: Parental Skills Model.
McGaw; Sturmey (1994)



Ein solches Modell entwickelten McGaw und Sturmey im Jahre 1994 in England. Das sogenannte „Parental Skills Model“, zu Deutsch „Modell elterlicher Fertigkeiten“, vereinbart die elterlichen Lebensfertigkeiten, die Vorerfahrungen der Eltern aus der eigenen Kindheit und die Unterstützungsangebote und Ressourcen, die Eltern nutzen können. Die Abbildung 1 soll verdeutlichen, dass die Bereiche nicht unabhängig nebeneinander bestehen, sondern sich untereinander beeinflussen.

Die Lebensfertigkeiten der Eltern, oder auch *Parent's life skills*, sind jene lebenspraktischen Fertigkeiten, bei denen kein unmittelbarer Zusammenhang mit der Versorgung eines Kindes erkennbar ist. Damit sind Fertigkeiten gemeint, die der allgemeinen Alltagsbewältigung untergeordnet sind und von der selbstständigen Haushaltsführung, über Tagesstrukturierung zu kognitiven Fähigkeiten wie Schriftspracherwerb etc. reichen. *Family History* beschreibt den Kontext, aus dem die Eltern stammen. Dabei wird insbesondere die eigene Erziehungserfahrung der Eltern einbezogen und thematisiert. Hier spielt die Familienkonstellation eine bedeutende Rolle, aber auch inwiefern die Eltern als Kinder selbst in Familien eingebettet waren, welche Rituale oder Konflikte es gab, etc. (Pixa-Kettner, 2007. S. 7). Dritter Bestandteil des Modells ist *Support and Ressources*, was so viel bedeutet wie Unterstützung und Ressourcen. Damit sind diejenigen Maßnahmen und Personen gemeint, auf die die Eltern zurückgreifen können. Dazu zählen Unterstützungsangebote und professionelle Helfer*innen gleichermaßen wie das soziale Umfeld (Lenz u. a., 2010. S. 102).

Das Modell legt zugrunde, dass für die Versorgung und positive Entwicklung eines Kindes nicht nur die individuellen Erziehungskompetenzen der Eltern verantwortlich sind, sondern dass sich die nötigen Kompetenzen zusammensetzen aus den Überschneidungen der zuvor vorgestellten Teilbereiche der Lebensfertigkeiten, der Biografie der Eltern und den sozialen Unterstützungen (Pixa-Kettner 2010. S. 11).

Auswirkungen des Parental Skills Model auf die Beurteilung der Elternkompetenz

Bis in die 1980er-Jahre wurde ohne Differenzierung und ohne Begründung schlichtweg angenommen, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht in der Lage sind, Eltern zu sein und Kinder zu erziehen. Ob Eltern mit einer geistigen Behinderung aber kompetente Erziehende sind, lässt sich nicht allgemeingültig beantworten sondern nur unter Berücksichtigung der individuellen Kontextfaktoren (Pixa-Kettner, 2010. S. 12).

Der Zusammenhang zwischen der „Family History“ bzw. Erziehungserfahrung und der eigenen Erziehungspraxis der Eltern wird besonders darin deutlich, dass durch Forschungen die Beobachtung belegt wurde, „dass Eltern überwiegend so erziehen, wie sie selbst erzogen worden sind“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.), 2005. S. 19). Haben die Eltern also positive Erziehungserfahrungen machen dürfen, werden sie diese auch leichter auf ihr Kind übertragen können, als wenn ihre Kindheit von negativen Erfahrungen geprägt war.

Besonders relevant stellt McGaw den Faktor von „Support and Resources“ für die elterliche Kompetenz dar. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese als gut eingeschätzt wird, steigt, wenn die Möglichkeit besteht, sich die Erziehungsaufgabe mit mehreren Personen zu teilen. Besonders angewiesen sind Menschen mit geistiger Beeinträchtigung meist auf professionelle Unterstützung, da ihnen die Mittel fehlen, sich Zugang zu einem größeren sozialen Netzwerk zu verschaffen und gleichzeitig die Ressourcen des privaten sozialen Netzwerkes nicht ausreichend vorhanden sind (Pixa-Kettner 2010, S. 14).

Der Überschneidungsbereich „Child Care and Development“ vereint die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einschlägig zur Versorgung und Entwicklung des Kindes beitragen. Die sich aus dem Modell ergebende Besonderheit ist, dass es sich als durchaus denkbar darstellt, dass Personen, die z. B. bei den eigenen lebenspraktischen Fertigkeiten erhebliche Defizite aufweisen, durch Unterstützung („Support and Resources“) die für das Kind nötige Versorgung und Entwicklung gewährleisten können und damit die nötige Elternkompetenz beweisen (Pixa-Kettner 2007, S. 8).

Es handelt sich bei dem Parental Skills Model zwar um ein Modell, das in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung begründet ist, jedoch bedeutet das nicht, dass es nicht ebenfalls Anwendung bei allen Eltern findet (Pixa-Kettner 2007, S. 7).

5.5 Broschüre über die Hilfen für Schwangere und Mütter in der Stadt Erfurt

Das Problem vieler Abhandlungen über den Personenkreis von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen ist, dass Ergebnisse oft inhaltlich *über* die Personen berichten. Unser Anliegen war es jedoch, Inhalte *für* die Betroffenen zu entwickeln. Dazu erfolgte im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit Zugängen, die Menschen mit einer geistigen Behinderung zur Verfügung stehen. Um den Zugriff auf die von uns erfassten Informationen so direkt und einfach wie möglich zu halten und dem entsprechenden Personenkreis zugänglich zu machen, entschieden wir uns für ein gedrucktes Informationsheft (Abb. 2).

Abb. 2: Deckblatt aus: Weber, M.; Lusebrink, S. (2019): Wer hilft mir? Hilfen für Schwangere und Mütter in Erfurt. Bildtitel: „schwanger“ und „Baby und Mutter“ aus Kitzinger, A. (2018): METACOM 8 – Symbolsystem zur Unterstützten Kommunikation.



Dieses kann in Ämtern und Einrichtungen ausgelegt werden, bei denen Betroffene oder potenziell Betroffene zur Kundschaft bzw. zum Klientel gehören. Während der Erstellung der Arbeit wurde deutlich, dass es einen Mangel an genau diesen Materialien gibt. Betroffene sind viel zu oft auf andere Personen angewiesen, weswegen es uns ein Anliegen war, so barrierearm wie möglich vorzugehen und ein Angebot zu schaffen, das Information ohne Vermittler*in bereitstellt.

Die Inhalte der Broschüre (Abb. 3) umfassen die in der Masterarbeit zusammengetragenen pädagogischen Unterstützungsangebote sowie weitere Unterstützungsangebote, die sich als nützlich für das Hilfenetzwerk darstellen können. Diese werden in Anlehnung an „Leichter Sprache“ vorgestellt und mittels Piktogrammen veranschaulicht. Zusätzlich finden sich die entsprechenden Adressen zu den Angeboten, die in der Stadt Erfurt wahrgenommen werden können.

Das Informationsheft beginnt mit dem niederschweligen Angebot des Hilfetelefons, welches Schwangeren einen ersten Ansprechpartner bietet, um bei der Entscheidungsfindung für oder gegen ein Kind zu unterstützen und darauf aufbauende Hilfen ver-

Inhalt	
Hilfe-Telefon.....	3
Familie, Freunde und Bekannte.....	4
Schwangerschafts-Beratung.....	5
Schwangerschafts-Konflikt-Beratung.....	8
Frauenarzt.....	11
Hebamme.....	12
Familien-Hebamme.....	14
Erziehungs-Beratung.....	16
Eltern- Kurs.....	18
Familie-Hilfe.....	19
Wohnstätten.....	21

Abb. 3: Inhaltsverzeichnis aus Weber, M.; Lusebrink, S. (2019): Wer hilft mir? Hilfen für Schwangere und Mütter in Erfurt.

mittelt. Darauf folgen die informellen Hilfen, da in der Regel jede Frau Zugang zu wenigstens einer Person im sozialen Umfeld hat, die als Unterstützer*in zur Verfügung steht. Zudem ist die Hemmschwelle, im persönlichen Umfeld um Hilfe zu bitten, geringer.

Anschließend werden die Beratungsangebote der Schwangerschafts- und Schwangerschaftskonfliktberatung vorgestellt (Abb. 4). Diese finden sich im Aufbau des Heftes relativ weit vorn wieder, da sie bei allgemeinen Fragen, Verunsicherungen und Ängsten weiterhelfen können. Darüber hinaus unterstützen beide bei der Abwägung, inwiefern sich eine Schwangere in der Lage fühlt, eine Mutter-Rolle zu übernehmen.

Gynäkolog*innen werden nur als Hilfe benannt und deren Aufgaben erklärt, da davon auszugehen ist, dass in der Regel die meisten Frauen bereits Zugang zu einer entsprechenden Praxis haben. Jedoch wurde hier hervorgehoben, dass die Möglichkeit besteht, eine andere Praxis aufzusuchen, im Falle dessen, dass die Schwangere unzufrieden mit der Zusammenarbeit ist. Aufgrund der Zusammenarbeit bzw. der Überschneidungen im Aufgabenbereich der beiden Hilfen folgt die Vorstellung der

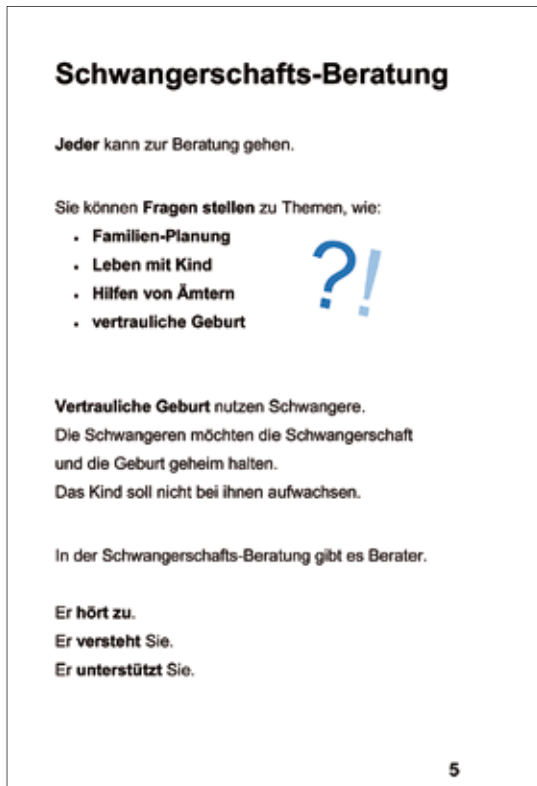


Abb. 4: Schwangerschafts-Beratung aus Weber, M.; Lusebrink, S. (2019): Wer hilft mir? Hilfen für Schwangere und Mütter in Erfurt.

Hebamme als Unterstützung während der Schwangerschaft, aber auch während und nach der Geburt. Daran schließt sich die Familienhebamme an. Die beiden Kapitel zur Hebamme und Familienhebamme sind etwa in der Mitte der Broschüre verortet. Dies begründete sich darin, dass sie den Übergang von Schwangerschaft zu Mutterschaft begleiten. Die Erziehungsberatungsstelle ist als ein allgemeines Angebot zu verstehen, das sich für Fragen aus verschiedenen Bereichen des Familienlebens anbietet. Diese können beispielsweise sein: Erziehung, Familienalltag, Krisenbewältigung und Behördenumgang. Dahingegen stellt der Elternkurs eine Leistung dar, die sich gezielt auf das Erziehungshandeln bezieht und Eltern zur praktischen Umsetzung anleitet, weshalb sich diese im Anschluss angliedert. Zum Ende hin werden zwei Angebote vorgestellt, die sich zum einen im ambulanten und zum anderen im vorwiegend stationären Bereich wiederfinden.

Die Broschüre ist in Anlehnung an die Regeln der Leichten Sprache verfasst. Die Prüfung in einem Büro für Leichte Sprache ist jedoch nicht erfolgt. Entsprechend der Leichten Sprache wird durchgängig die Schriftart Arial verwendet. Zur Unterstützung des geschriebenen Wortes wurden Piktogramme eingesetzt. Dabei wurde vorrangig mit METACOM 8, einem Symbolsystems für Unterstützte Kommunikation, gearbeitet.

Zum Zweck der Wiedererkennung wurden Symbole wiederholt eingesetzt. So findet sich beispielsweise der Wegweiser jeweils bei den Adressen wieder, sodass Leser*innen sich anhand des Bildes leichter orientieren können. Darüber hinaus werden Schwerpunkte der Informationen durch die Bilder dargestellt. Bei der Auswahl der Bilder wurde auf Verwendung verschiedener Geschlechter geachtet, um die Geschlechtervielfalt im Hilfesystem aufzuzeigen. In einer möglichen Druckversion zur Veröffentlichung ist ein beidseitiger Druck angedacht.

5.6 Institutionelle Erziehungsberatung und Sozialpädagogische Familienhilfe als Beispiele pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen

Nachfolgend soll anhand der Beispiele institutioneller Erziehungsberatung und der Sozialpädagogischen Familienhilfe dargestellt werden, wie einerseits die unterschiedlichen Unterstützungsangebote innerhalb der Masterarbeit vorgestellt werden und andererseits diese in Anlehnung an Leichter Sprache in der im weiteren Prozess entstandenen Broschüre für die Zielgruppe zugänglich gemacht werden.

Es folgen inhaltliche Zusammenfassungen der Kapitel zur Institutionellen Erziehungsberatung sowie der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Der Fokus der Texte liegt darin, die Aufgaben der entsprechenden Hilfen zu beschreiben und gesetzliche Grundlagen zu benennen. Begleitend dazu sind die entsprechenden Seiten der Broschüre abgebildet.

Institutionelle Erziehungsberatung

Beratung bezüglich der Erziehung hält in verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe Einzug. Jedoch soll im Nachfolgenden die besondere Form der institutionellen Beratungsstelle vorgestellt werden. Zwar erscheint diese Beratungsform unter verschiedenen Namen, wird aber deutschlandweit angeboten und soll Kinder, Jugendliche und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unterstützen. Rechtlich ist sie verankert im § 28 des SGB VIII als Erziehungsberatung (Nitsch, 2014, S. 92).

Nach einer Erhebung aus dem Jahr 2012 bieten 1.050 Stellen in Deutschland Erziehungsberatung an. Entsprechend dem Gesetz wird dort fachübergreifend gearbeitet. Unter den dort tätigen Fachkräften sind statistisch am häufigsten Diplom-Psychologen und Sozialpädagogen vertreten. Gerade aufgrund der großen Variationsbreite an Anliegen, mit denen das Personal in einer solchen Erziehungsberatungsstelle konfrontiert wird, ist diese Multidisziplinarität von besonderer Bedeutung (Nitsch 2014, S. 92 ff.). Themen, die in diesem Rahmen besprochen werden, sind beispielsweise: Unsicherheiten bei Erziehungsfragen, Konflikte zwischen Familienmitgliedern oder mit Leistungsträgern, Annahme von Entwicklungsabweichungen, Bewältigung von Krisen etc. Durch die mögliche Bandbreite der Situationen der Familien müssen die Berater*innen flexibel arbeiten können und methodische Vielfalt mitbringen (Nitsch 2014, S. 92 ff.). Zusätzlich bringt das Konzept der institutionellen Erziehungsberatungsstelle mehrere Vorteile aus Sicht des/der Ratsuchenden mit sich. Es handelt sich um ein Angebot, das frei zugänglich ist, ohne dass es vorher vom Jugendamt arrangiert werden muss. Außerdem bedarf es dazu keiner externen Hilfeplanung, denn für die Erbringung der Leistung kann innerhalb der Beratungsstelle eine vereinfachte Version ohne Jugendamt erstellt werden. Außerdem ist es eine für die Kundinnen und Kunden kostenfreie Leistung (Nitsch, 2014, S. 92 ff.).

Durch diese Umstände ist der Zugang zu dieser niederschweligen Hilfe erleichtert und wird so auch schon in Anspruch genommen, bevor die Problematiken sich in extremer Weise zugespitzt haben. Institutionelle Erziehungsberatung ist also als eine präventive Hilfe zu verstehen, mit der Verschlimmerungen vorgebeugt und entgegengewirkt werden kann. Erziehungsberatungsstellen können außerdem eine Funktion als Vermittler zu anderen pädagogischen Dienstleistungen darstellen (Nitsch, 2014, S. 92 ff.).

Sozialpädagogische Familienhilfe

Durchschnittlich wird Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) pro Familie mit etwa zehn Stunden wöchentlicher Arbeit angesetzt. Darunter werden sowohl die direkte Arbeit mit der Familie, sowie Verwaltungstätigkeiten, Koordination zwischen Helfersystemen als auch Beratungsleistungen innerhalb des Teams sowie Zeit für die Helfer*innen zur

Supervision zusammengefasst. Marga Rothe spricht von vier bis fünf Familien, die von einem/einer Familienhelfer*in in Vollzeit gleichzeitig betreut werden können – „mehr ist emotional und organisatorisch kaum zu bewältigen“ (Rothe, 2017, S. 16).

Im Jahr 2011 gab es eine statistische Auswertung, nach der 63.500 Familien Unterstützung von Sozialpädagogischer Familienhilfe erhielten. Dabei wurden verschiedene Anlässe festgestellt, die Hilfebedarf indizierten. Am häufigsten zeigten sich eingeschränkte Erziehungskompetenzen der Eltern, gefolgt von unzureichender Betreuung und Förderung der Kinder (Fröhlich-Gildhoff, 2014, Seite 111).

Es lassen sich keine genauen Angaben darüber machen, welche Familien für Familienhilfe geeignet sind und welche nicht. Liegt jedoch eine akute Belastungssituation (wie Trennung oder Krankheit etc.) vor, die neben den Aufgaben aus Alltag und Erziehung zu Überforderung führt, kann eine Familienhilfe Entlastung bringen und für Mutter und Kind unterstützend sein. In der Praxis werden allerdings auch Familien unterstützt, deren Problematik über eine zeitlich begrenzte Notsituation hinausgeht, wie Traumatisierungen (Rothe, 2017, S. 17). Aber auch bei geistigen Behinderungen kann Familienhilfe installiert werden, um die Familiensituation zu stabilisieren.

An die professionellen Helfer*innen werden viele Anforderungen geknüpft. So ist die oberste Bedingung, dass ein/eine Familienhelfer*in sich auf die Familie, in der er/sie eingesetzt wird, einlassen kann und will.

Es ist notwendig, dass der/die Familienhelfer*in bereit ist, eine Beziehung zur Familie aufzubauen. Diese sollte jedoch nicht von unterschiedlichen Machtverhältnissen geprägt sein, sondern nahezu auf Augenhöhe ablaufen. Aufgabe der Familienhilfe ist es dabei, die Mitglieder der Familie und ihre Lebensweise als andersartig anzuerkennen, ohne sie zu verurteilen. Es kann nicht von dem/der Helfer*in erwartet werden, dass er/sie gänzlich gut findet, wie die Familien ihr Leben gestalten, dennoch ist jeder alternative Lebensstil zu respektieren, denn sonst wird keine Beziehung zustande kommen, aus der positive Entwicklungen hervorgebracht werden können (Rothe, 2017, S. 21). Gemeinsame Erfolge oder aktives gemeinsames Handeln führen in der Regel auch zu einer Verstärkung der Beziehung (Fröhlich-Gildhoff, 2014, S. 112). Erst wenn es gelungen ist, eine gute, auf Vertrauen basierende Beziehung zur Familie herzustellen, ist es dem/der Helfer*in möglich, Verhaltensweisen zu hinterfragen (Rothe, 2017, S. 21 f.).

Jedoch muss dabei auch beachtet werden, dass die Beziehung zur Familie nicht zu nah wird. Es handelt sich um eine professionelle Beziehung, und diese muss entsprechend professionell zwischen Nähe und Distanz ausbalanciert werden. Um einer negativen Entwicklung des Beziehungsprozesses vorzubeugen, empfiehlt sich eine hohe Transparenz bei den Rahmenbedingungen der Hilfe herzustellen und die Aufträge eindeutig

zu klären. Für die SPFH kann auch eine Supervision oder kollegiale Fallbesprechung für ein ausgewogenes Verhältnis sorgen.

Familienhelfer*innen haben nicht den Auftrag, alle Probleme der Familie im Alleingang zu lösen. Ihre Aufgabe ist es, das Selbsthilfepotenzial der einzelnen Mitglieder zu stärken – dazu braucht es Geduld und eine Helferhaltung, die Offenheit, Ermutigung und Bestätigung mitbringt. Die SPFH sollte sich außerdem ihrer Rolle als Vorbild stets bewusst sein und diese reflektieren. Im Umgang mit Behörden nimmt die Sozialpädagogische Familienhilfe die Funktion eines Vermittlers ein und baut Berührungängste ab.

Der Selbsthilfeplan stellt sich als adäquates Mittel der Hilfe dar. Darin wird festgelegt, wer welchen Anteil bei der Erreichung der gemeinsam formulierten Ziele trägt.

So werden auch die Familienmitglieder nicht aus der Verantwortung entlassen. Die Ziele orientieren sich ausschließlich an Zukunftsperspektiven und setzen nicht bei der Bewältigung der negativen Situation der Vergangenheit an.

Sozialpädagogische Familienhilfe ist eine Leistung des Jugendamtes. Sie ist im § 31 SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschrieben. Sie kann vom Jugendamt angeordnet werden oder dort beantragt werden. Die Kosten für die Leistung trägt der Staat (Fröhlich-Gildhoff, 2014, S. 110).

Letztlich kann die SPFH durch ihre Arbeit vieles erreichen. Rothe beschreibt die möglichen Erfolge umfassend. Zwei Beispiele der von ihr beschriebenen Erfolge sind:

- dass durch den Einsatz dieser Hilfe Eltern geholfen werden kann, gute Eltern zu sein, und
- dass durch den Einsatz dieser Hilfe Verselbstständigung bis hin zur Unabhängigkeit von öffentlicher Hilfe erreicht werden kann (Rothe, 2017, S. 107).

5.7 Pädagogische Leitprinzipien

Infolge des Entstehens für die Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung kristallisierten sich in den vergangenen Jahren Prinzipien heraus, welche den Umgang zwischen allen Menschen leiten sollen. Diese Leitprinzipien finden sich neben der Politik auch in der Pädagogik wieder. So dienen sie vielfach als Bestandteil von Konzeptionen und bestimmen das pädagogische Handeln (Leidner, 2016, S. 55 f.). Nachfolgend werden Prinzipien pädagogischen Handelns vorgestellt, welche die Grundlage sozialer Unterstützungsangebote darstellen sollten.

In Deutschland erhielt das Normalisierungsprinzip, welches in Dänemark bereits im Jahre 1958 in das Fürsorgegesetz aufgenommen wurde, in den 1980er-Jahren Einzug. Das auf Bank-Mikkelsen zurückzuführende Normalisierungsprinzip zielt darauf

ab, dass Menschen mit Behinderung ihr Leben so führen können, wie es bei Menschen ohne Behinderung der Fall ist. Sie sollen „so normal wie möglich“ leben können (Stöppler 2014, S. 74). Somit zielt das Recht auf ebenbürtige alltägliche Lebensverhältnisse von Menschen mit Behinderung ab (Mürner, Sierck, 2012, S. 70). Bengt-Nirje konkretisierte das Normalisierungsprinzip und stellte acht Forderungen auf, welche sich im Wesentlichen auf den Rhythmus von Tag und Jahr, die Trennung von Arbeits-, Freizeit- und Wohnbereich, Respekt vor Bedürfnissen und Sozialkontakten, Sicherstellen der Wirtschaftsverhältnisse sowie angemessene Unterbringung beziehen (Mürner, Sierck 2012, S. 70). In Deutschland erhielt das Normalisierungsprinzip Einzug durch die Psychiatrie-Enquête, welche die Ausgliederung von Menschen mit geistiger Behinderung aus den psychiatrischen Kliniken forderte (Stöppler, 2014, S. 74).

In den 1990er-Jahren fand die Thematik der Selbstbestimmung durch den Kongress der Lebenshilfe in Duisburg Einzug in den deutschsprachigen Diskurs (Stöppler, 2014, S. 76). Selbstbestimmung bezieht sich auf das Recht des/der Einzelnen eigenständige Entscheidungen über die ihn/sie betreffenden Bereiche zu treffen (Leidner 2016, S. 57). Auf pädagogischer Ebene zielt Selbstbestimmung darauf ab, dass Menschen befähigt werden, eigene Entscheidungen zu treffen. Somit ist Selbstbestimmung als ein Bestandteil von Mündigkeit und dementsprechend als ein zentrales Ziel der Pädagogik zu verstehen (Leidner, 2016, S. 58). Selbstbestimmung bezieht sich weiterhin auf die Normalisierung der Beziehung zwischen Menschen mit Behinderung, in dem Helfer- und Machtrollen aufgelöst werden (Stöppler, 2014, S. 76).

Ein weiteres Leitprinzip, welches häufig als Synonym für Selbstbestimmung verwendet wird, ist Empowerment. Eine stärkere Differenzierung der Begriffe findet hingegen durch Georg Theunissen statt. In seinem Ermessen ist das zentrale Merkmal von Empowerment, dass es von den Stärken und Ressourcen des/der Einzelnen ausgeht, welche die Problembewältigung aus eigenen Kräften ermöglichen (Fornfeld, 2009, S. 51). Übersetzt werden kann Empowerment mit den Bezeichnungen Selbst-Bemächtigung und Selbst-Ermächtigung. Aus diesen beiden Bezeichnungen wird bereits ersichtlich, dass es bei Empowerment um Aktivierung handelt. Konkret bedeutet dies, dass Personengruppen, welche von Ausgrenzung oder Benachteiligung betroffen sind, selbst in ihren Angelegenheiten aktiv werden und für ihre Interessen eintreten (Biewer, 2017, S. 155). Empowerment stellt eine Abkehr vom bevormundenden Helfermodell hin zu einem gemeinsamen Prozess des Suchens und Entwickelns von Lösungsoptionen dar. Für die Pädagogik bedeutet Empowerment demnach, dass Klient*innen und deren Angehörige dazu angeregt werden sollen, ihre unbewussten Stärken zu entdecken, zu entwickeln und anzuwenden (Leidner 2016, S. 60). Damit Empowerment umgesetzt werden kann, müssen zunächst entwicklungsförderliche Bedingungen für benachteiligte Menschen geschaffen werden. (Fornfeld 2009, S. 51).

Als Folge der Erkenntnis, dass die Betreuung von Menschen mit Behinderung in speziell für sie vorgesehenen Einrichtungen zur Aussonderung führte, begann in den 1970er-Jahren die Entwicklung des Integrationsgedankens. Als gesellschaftliches Leitziel steht die Forderung nach einem gemeinsamen Leben von Menschen mit und ohne Behinderung im Vordergrund (Leidner, 2016, S. 61 f.).

Häufig steht die Bezeichnung Integration im Zusammenhang mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Beruhend auf der Kritik, dass Integration vielerorts lediglich zu einem räumlichen Zusammenschluss von Kindern mit und ohne Behinderung führte, eine tatsächliche Veränderung der Lebenssituation von Kindern mit Behinderung jedoch ausblieb, gilt Integration für eine Vielzahl als gescheitert (Leidner, 2016, S. 62). Basierend auf die zuvor erläuterten Prinzipien der Normalisierung, Selbstbestimmung, Empowerment und Integration stellt das Leitprinzip der Inklusion eine Weiterführung dieser dar (Fornefeld, 2009, S. 51). Inklusion soll Integration ablösen, da es anders als der Integrationsbegriff auf ein Abwenden von der normativen Zielsetzung einer „guten“ Gesellschaft zielt (Biewer, 2017, S. 128). Dabei bezieht sich Inklusion nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern umfasst alle Personengruppen, denen Marginalisierung und Ausschluss droht (Biewer, 2017, S. 134). Inklusion ist als ein Prozess zu verstehen, welcher auf die verschiedenen Bedürfnisse der Menschen eingeht und ihre Verschiedenheit wertschätzt (Leidner, 2016, S. 68). Hierzu soll Teilhabe in allen Lebensbereichen ermöglicht und Ausgrenzung reduziert werden (Biewer, 2017, S. 135). Inklusion wird durch den veränderten gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Behinderung deutlich. Ein Beispiel hierzu ist der Einzug des Leitprinzips der Selbstbestimmung. Weiterhin wird dies durch das Inkrafttreten der UN-BRK im Jahre 2009 in Deutschland deutlich. Die UN-BRK zielt darauf ab das Recht auf ein inklusives gesellschaftliches Leben sicherzustellen (Stöppler, 2014, S. 79).

5.8 Fazit

Die Diskussion um Normalisierung, Selbstbestimmung und Bürgerrechte führte zu einem Umdenken in Wissenschaft, Gesellschaft und Behindertenhilfe. Dies zeigt sich insbesondere in der Anerkennung der Sexualität, Partnerschaft und zunehmend bei Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Dennoch zeigt sich ein hoher Handlungsbedarf in Bezug auf den Zugang zu Informationen und Unterstützungsangeboten für die Zielgruppe. Vielfach findet sich Literatur, welche Kinder mit geistiger Behinderung, nicht jedoch Eltern mit einer geistigen Behinderung in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Gründe hierfür können darin liegen, dass die Zahl der Eltern mit geistiger Behinderung in Deutschland gering ist und somit bisher wenige Berührungspunkte mit der Thematik gegeben sind. Dies erschwert es den pädagogischen

Fachkräften ihr Wissen und ihre Handlungskompetenzen in Bezug darauf zu erweitern. Darüber hinaus erschwert es die geringe literarische Vielfalt, eine differenzierte Sichtweise für die Thematik zu entwickeln. Jedoch besteht hierin eine Notwendigkeit, um auf die individuellen Situationen der Eltern reagieren zu können, ihnen eine adäquate Unterstützung und ihnen somit ein gemeinsames Zusammenleben mit dem Kind oder den Kindern zu ermöglichen. Auch die geringe Zahl an Informationsmaterial in Leichter Sprache für Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich als ein Indiz dafür werten, dass der Zugang zu Informationen und Unterstützungsangeboten noch immer erschwert ist. Dies wird anhand unserer Forschungsergebnisse deutlich. Die aufgestellte These, dass ein Defizit zwischen dem Bedarf und der Wahrnehmung pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen im Zusammenhang mit Elternschaft von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung in der Stadt Erfurt besteht, sehen wir als teilweise bestätigt.

Wir konnten feststellen, dass der Großteil der befragten Frauen über ein gut ausgebautes Unterstützungsnetzwerk, in der Regel bestehend aus informellen und formellen Helfer*innen, zurückgreifen konnten. Wie auch bereits die Forschungen von Llewellyn zeigten, konnten auch wir die zentrale Rolle der informellen Unterstützung bestätigen. Außerhalb der informellen Unterstützung gibt es im Bereich der formellen Hilfen verschieden pädagogische Unterstützungsangebote in der Stadt Erfurt. Diese fanden sich teilweise in den Unterstützungsnetzwerken der Mütter und Schwangeren wieder. Neben den Unterstützer*innen aus dem medizinischen Bereich, wurden auch Angebote wie die Familienhilfe, Betreuer*innen des ABWs und Mutter-Kind-Wohnrichtungen genutzt. Viele pädagogische Unterstützungsmaßnahmen scheinen sich in den Leistungen und ihren Zielen stark zu ähneln. Dies hebt jedoch nicht die jeweilige Daseinsberechtigung auf. Ein einzelnes Unterstützungsangebot ist nicht fähig, den für jede Frau individuell benötigten Rahmen bereitzustellen. In der Vielfalt der Angebote muss die Form gefunden werden, die im Einzelfall geeignet ist. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass bestimmte Unterstützungsangebote bekannt sind, die Frauen jedoch nicht über das Wissen verfügen, wie diese zugänglich gemacht werden können. Daher sehen wir hier Handlungsbedarf in der Öffentlichkeitsarbeit, um die Unterstützungsangebote und deren Zugänge bekannt zu machen. Dazu könnte beispielsweise ein Informationsheft, wie das von uns erstellte, eingesetzt werden. Auch wurde deutlich, dass mehr pädagogische Hilfen und diese über einen längeren Zeitraum gewünscht sind. Eine Generalisierung der Ergebnisse ist jedoch nicht möglich, da es sich bei der Erhebung um Einzelfallbetrachtungen handelt. Unterstützungsbedarfe gehen sowohl von schwangeren Frauen und Müttern mit als auch ohne geistige Behinderung aus. Es stellt sich demnach nicht die Frage nach individuellen Unterstützungsbedarfen, sondern vielmehr danach, wie Unterstützungsangebote für möglichst alle Betroffenen zugänglich gemacht werden können. Dies bezieht sich insbesondere

auf den Ausbau der Spezialisierungen der Fachkräfte, um auf die individuellen Gegebenheiten der Frauen eingehen zu können. Darüber hinaus bedarf es an Aufklärungsarbeit in der Gesellschaft, um Vorurteile abzubauen und mehr Verständnis für die Rechte von Menschen mit Behinderung zu schaffen.

Die in diesem Artikel genannte Broschüre ist verfügbar über die Homepage www.machsmirleichter.com.

5.9 Literaturverzeichnis

- Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik (3. Auflage). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Fornfeld, B. (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik (4. Auflage). Reinhardt: München.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2014): § 31 SGB VIII: Sozialpädagogische Familienhilfe. In: Macsenaere, M.; Esser, K.; Knab, E.; Hiller, S. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Hilfen zur Erziehung (S. 110 – 115). Lambertus: Freiburg im Breisgau.
- Helferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung Interviews (3. Auflage). Springer: Wiesbaden.
- Leidner, M. (2016): Verschiedenheit, besondere Bedürfnisse und Inklusion. Grundlagen der Heilpädagogik (3. unveränderte Auflage). Schneider Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler.
- Lenz, A.; Riesberg, U.; Rothenberg, B.; Sprung, C. (Hrsg.) (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung. Begleitete Elternschaft in der Praxis. Lambertus: Freiburg im Breisgau.
- McGaw, S.; Sturmey, P. (1994): Assessing Parents with Learning Disability: The Parental Skills Model. In: Child Abuse Review, Bd. 3 (S. 36 – 51)
- Mürner, C.; Sierck, U. (2012): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Juventa: Weinheim.
- Nitsch, R. (2014): § 28 SGB VIII: Institutionelle Erziehungsberatungsstelle. In: Macsenaere, M.; Esser, K.; Knab, E.; Hiller, S. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Hilfen zur Erziehung (S. 92 – 96). Lambertus: Freiburg im Breisgau.
- Pixa-Kettner, U. (2007): Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung, Ergebnisse einer empirischen Nachfolgestudie und mögliche Schlussfolgerungen. Vortrag zum Fachtag „Dann waren sie sauer auf mich ...“ Kassel. URL: <https://www.awopotsdam.de/files/data/pdf/Elternschaften%20von%20Menschen%20mit%20geistiger%20Behinderung.pdf> (letzter Zugriff: 28.06.2019).
- Pixa-Kettner, U. (2010): Zur Normalität der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Dobslaw, G.; Meir, S. (Hrsg.) (2010): Kinderwunsch und Elternschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 04.12.2009 in Kassel. Materialien der DGSGb (S. 4 – 17). Band 22. URL: <https://docplayer.org/354584-Kinderwunsch-und-elternschaft-von-menschen-mit-geistiger-behinderung.html> (letzter Zugriff: 27.06.2019).
- Porst, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch (4., erweiterte Auflage). Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Prangenberg, M. (2015): Zur Geschichte der internationalen Fachdiskussion über Elternschaft von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Pixa-Kettner, U. (Hrsg.) (2015): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. (3. Auflage). (S. 25 – 46) Winter: Heidelberg.

- Rothe, M. (2017): Sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfe. Eine Handlungsanleitung (8. Auflage). Kohlhammer: Stuttgart.
- Schneider, P. (2015): „Bin ich froh, wenn ich so Hilfe habe“ – Unterstützungsnetzwerke von Eltern mit Lernschwierigkeiten unter Einbezug der Sicht einer betroffenen Mutter. In: Pixa-Kettner, U. (Hrsg.) (2015): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder (3. Auflage). (S. 253 – 274) Winter: Heidelberg.
- Schmidt, C.; Rott-König, C.; Jocham, U. ; Hinderberger, J.; Hennig, A. (2011): Heilerziehungspflege 2. Heilerziehungspflege in besonderen Lebenslagen gestalten. Cornelsen: Berlin.
- Seitz, S. (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sprache. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte (Hrsg.) (2014): Leichte und Einfache Sprache. 64. Jahrgang. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. S. 3 – 6.
- Stocké, V. (2014): Persönliche-mündliche Befragung (S. 610 – 630). In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (S. 745 – 756) Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Stöppler, R. (2014): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung: mit 21 Tabellen; mit Übungsaufgaben und Online-Ergänzungen.
- Weber, M.; Lusebrink, S. (2019): Wer hilft mir? Hilfen für Schwangere und Mütter in Erfurt.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.) (2005): Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Juventa: Weinheim.



„Was mein Kind braucht“ – Broschüre für Mütter mit einer geistigen Behinderung

Desiree Demuth

6.1 Abstract

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit war es, eine Handreichung zu entwickeln, welche sich als Unterstützung für die Anwendung im Rahmen der Begleiteten Elternschaft eignet. Diese Handreichung soll Pädagogen sowohl Anregungen für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen geben und als unterstützendes Material für Informationsvermittlung und Beratung nützlich sein. In der fachspezifischen Literatur wurden verschiedenste kindliche Bedürfnisse herausgearbeitet, welche sich alle in die drei basalen Bereiche einordnen lassen: dem Bedürfnis nach Existenz, dem Bedürfnis nach sozialer Zuwendung und dem Bedürfnis nach Wachstum. Die Autorin weist ihnen die entsprechenden elterlichen Kompetenzen zu, die für eine Befriedigung dieser Bedürfnisse notwendig sind (vgl. Schmidtchen, 1989; Brazelton & Greenspan, 2002; Petermann & Petermann, 2006; Lenz, 2010; Schrappner, 2012). In diesem Zusammenhang wurden auch mögliche Unterstützungsbereiche recherchiert. Neben dem Inhalt der Handreichung, wurden gestalterische und didaktische Anforderungen auf die Zielgruppe der geistig behinderten Eltern und den unterstützenden Pädagogen angepasst. Hierbei entstand die Broschüre mit dem Titel „Was mein Kind braucht – Eine praktische Alltags- und Kommunikationshilfe für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern. Ein Heft in Leichter Sprache“.

6.2 Zur Situation von Eltern mit geistiger Behinderung

Laut einer Erhebung von Pixa-Kettner (2015) haben 1,1 % der geistig behinderten Menschen in Deutschland eigene Kinder. Internationale Studienergebnisse zeigen auch, dass der Anteil der Elternschaften bei intellektuell beeinträchtigten Menschen 0,25 bis 2 % beträgt. Ebenfalls ist ein Anstieg der Elternschaften im Vergleich zur Ersterhebung 1993 zu verzeichnen. Auch wenn der Anteil im Bundesdurchschnitt gering erscheint, sprechen wir hier von über 2.000 Elternschaften, ohne eine eventuelle Dunkelziffer zu veranschlagen. Auch aktuellere Studien bestätigen das regelmäßige Vorkommen von Elternschaften bei Menschen mit geistiger Behinderung und verweisen auf einen regelmäßigen Bedarf an angemessenen Unterstützungen (vgl. Orthmann Bless & Hellfritz, 2016, S. 54).

Studien belegen das regelmäßige Vorkommen von Elternschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung.

Derzeit haben Brandenburg und Berlin die förderlichsten Strukturen für die Begleitende Elternschaft, aber auch in den anderen Bundesländern besteht Bedarf, und es gibt bereits Angebote in Form von stationären und ambulanten Hilfen. Die Mitgliederliste der Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft umfasst derzeit 33 Einrichtungen und sei hier nur stellvertretend genannt (www.begleiteteelternschaft.de).

6.3 Rechtsgrundlagen

Grundlagen für alle Maßnahmen der Begleiteten Elternschaft bilden verschiedene Rechte und Gesetze. Menschen mit einer geistigen Behinderung haben das Recht auf Pflege und Erziehung ihrer Kinder und sollen somit in der Lage sein, das Recht Elternschaft zu leben (vgl. Art. 6 GG; Art. 23 UN-BRK). Geistig behinderte Eltern dürfen nicht aufgrund ihrer Behinderung benachteiligt werden (vgl. Art. 3 GG).

Menschen mit Behinderung haben das Recht auf die Pflege und Erziehung ihrer Kinder.

Das Elternrecht stößt dann an seine Grenzen, wenn das Kindeswohl gefährdet ist (§ 8a Abs. 1 Satz 1 SGB VIII, § 1666 Abs. 1 BGB). Das zentrale Ziel der Begleitenden Elternschaft ist es, dass Zusammenleben von Eltern und Kind zu ermöglichen. Dabei muss das Kindeswohl immer im Mittelpunkt stehen (§ 8a Abs. 1 Satz 1 SGB VIII, § 1666 Abs. 1 BGB) (vgl. Schmidt & Meysen, 2006, S. 7 f). Nach einer einheitlichen Definition für den Begriff Kindeswohlgefährdung sucht man in den Gesetzestexten und in der Literatur vergebens. Vielmehr sollten verschiedene Schutz- und Risikofaktoren individuell und fallbezogen bewertet und abgewogen werden. Demzufolge ist Kindeswohl als unbestimmter Rechtsbegriff nicht auf bestimmte erzieherische Handlungen anzuwenden. Behörden, Organisationen und Gerichte haben das sogenannte staatliche Wächteramt inne, welches im Bürgerlichen Gesetzbuch, im Sozialgesetzbuch (SGB) – Aches Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe sowie im Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) geregelt ist.

Der Begriff Kindeswohl ist ein unbestimmter Rechtsbegriff und kann nicht auf bestimmte erzieherische Handlungen angewendet werden.

Solange freiwillige Hilfsangebote eine Kindeswohlgefährdung vermeiden können, ist die Trennung des Kindes von den Eltern nicht möglich. Rechtliche Grundlagen zum Kindeswohl finden sich im Art 6 Abs. 3 GG; § 8a SGB VIII, § 42 SGB VIII sowie im § 1666 BGB (vgl. Hund, 2014, S. 10 f). Können die Eltern ihrem Erziehungsauftrag nur unzureichend nachkommen, haben sie das Recht, vorhandene öffentliche Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen. Hierbei bilden verschiedene Eingliederungshilfen für Eltern mit geistiger Behinderung sowie Hilfen zur Erziehung und Sozialpädagogische Familienhilfe nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) die Grundlage für individuelle Unterstützungsangebote.

Die Trennung von Eltern und Kind sollte als letztes Mittel zum Einsatz kommen (vgl. Schmidt & Meysen, 2006, S. 7 f).

6.4 Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern

Der vorliegende Artikel basiert übereinstimmend mit der International Classification of Functioning, Disability and Health der WHO auf dem Verständnis, dass eine Behinderung nicht in einer Person liegt. Ausgehend von der Beeinträchtigung werden die Teilhabechancen von den jeweiligen Umwelt- und Kontextbedingungen bestimmt (vgl. WHO, 2005, S. 4). Dies gilt auch für die Mediennutzung. Durch den erschwerten Zugang zu Wissen, welches meist in Form von komplexer Schriftsprache vorliegt, kann in der Begleiteten Elternschaft derzeit nur auf die Wissensvermittlung der Pädagog*innen zurückgegriffen werden (Lenz, Riesberg, Rothenberg & Sprung, 2010, S. 203). Handreichungen für Eltern, die in Schriftsprache vorliegen, sind kaum an der konkreten Lebenswelt der Menschen mit geistiger Behinderung orientiert.

Auch Pixa-Kettner und Bargfrede (2008, S. 79–85) sichteten vorhandene sexualpädagogische Materialien und stellten fest, dass diese erst in den letzten 20 Jahren und in geringem Umfang publiziert wurden. Zudem gehen sie auch seltener über die Themen Sexualität, Kinderwunsch und Schwangerschaft hinaus (*Liebe, Sex und Verhütung; Rat und Hilfe bei der Schwangerschaft; Schwangerschaft und Geburt von Donum Vitae*). McGaw erstellte gemeinsam mit Smith (1999), Tornabene (2000 a; 2000 b) und Valentine (2002) verschiedene „Parent Skill Cards“, die verschiedene kindliche Bedürfnisse und elterliche Aufgaben auf Bildkarten veranschaulichen.

Zum Thema Elternschaft finden sich nur wenige Materialien, die für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung aufgearbeitet sind.

Derzeit findet man eine geringe Zahl an Broschüren, die auch in Leichter Sprache vorliegen. Zu nennen ist der *Ratgeber Eltern-Assistenz in Leichter Sprache* (bbe e.V.) und *Weg-Weiser Kindes-Wohl. Hinweise in Leichter Sprache. Ein Rat-Geber für behinderte und chronisch kranke Eltern* (Leben mit Handicaps e.V.) sowie *Stark durch Erziehung. Acht Sachen, die Kinder stark machen. Informationen in Leichter Sprache* (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, 2017).

6.5 Prinzipien für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern

Das Normalisierungsprinzip (Vertreter: Bank-Mikkelsen; Nirje) gab Anstöße zur konkreten Verbesserung der Lebensbedingungen geistig behinderter Menschen und hat deshalb auch pädagogische Relevanz. Pädagogisches Handeln begründet sich aus den Forderungen des Normalisierungsprinzips und stellt die allgemeinen und besonderen Erziehungsbedürfnisse der Menschen mit geistiger Behinderung in den Fokus. Dabei ist es

besonders wichtig, Möglichkeiten zum Erwerb von Einstellungen, Wissen, Informationen und Handlungsoptionen anzubieten (Speck, 2010, S. 189ff.).

Als zentrale Leitidee der Behindertenhilfe rückt die Selbstbestimmung behinderter Menschen immer mehr in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit (Rock, 2001, S. 12 f.). Laut Bundesteilhabegesetz soll die persönliche Entwicklung von Menschen mit Behinderung ganzheitlich gefördert werden, um eine größtmögliche Selbstständigkeit und selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen.

Pädagogisches Handeln begründet sich aus den Forderungen des Normalisierungsprinzips und der Selbstbestimmung geistig behinderter Menschen.

Eltern mit einer Behinderung haben das Recht auf Unterstützung in der Betreuung ihrer Kinder (vgl. BTHG § 4). Auch im Bereich der Begleiteten Elternschaft sollte das Prinzip „Selbstbestimmt Leben“ als Grundlage für die Gestaltung von Interaktionsprozessen von Eltern und Pädagog*innen Anwendung finden. Die Eltern sollen als Experten in eigener Sache gesehen werden, Hilfsangebote sollen individuell auf die Bedarfe der Klient*innen angepasst werden (vgl. Rock, 2001, S. 54). Hier soll eine Autoritätsverlagerung von der Fachkraft auf die Eltern mit geistiger Behinderung stattfinden und so der sinnvollen Gestaltung der Beziehungsstruktur dienlich sein. Hierbei sei auch zu erwähnen, dass die Erziehungsverantwortung bei den Eltern liegen sollte. In der Arbeit mit geistig behinderten Eltern gilt es, die Entscheidungskompetenz und Verantwortung der Eltern hinsichtlich selbstbestimmter Erziehung ihrer Kinder zu fördern. Eine gute Möglichkeit für die Umsetzung bietet die Schaffung von Wahlmöglichkeiten erzieherischen Handelns, aus denen die Eltern dann wählen können.

Die Erziehungsverantwortung muss bei den Eltern mit geistiger Behinderung liegen. Die Entscheidungskompetenz und Verantwortung der Eltern müssen unterstützt werden.

6.6 Kindliche Bedürfnisse

In der fachspezifischen Literatur wurden verschiedenste kindliche Bedürfnisse herausgearbeitet (vgl. Brazelton & Greenspan, 2002, Petermann & Petermann, 2006; Lenz, 2010; Schrapper, 2012), welche sich alle in drei basale Bereiche einordnen lassen. Die Abbildung 1 weist ihnen die entsprechenden elterlichen Kompetenzen zu, die für eine Befriedigung dieser Bedürfnisse notwendig sind.

Lenz et al. (2010) verweist auf die drei basalen Grundbedürfnisse nach Brazelton und Greenspan (2002): Das *Bedürfnis nach Existenz*, das Bedürfnis nach sozialer Zuwendung und das Bedürfnis nach Wachstum. Unter dem Bedürfnis nach Existenz versteht er alle der körperlichen und geistigen Entwicklung förderlichen Voraussetzungen, wie

Kindliche Bedürfnisse	Elterliche Kompetenzen
Bedürfnis nach Existenz	- Versorgung der Kinder im Bereich Pflege und Ernährung - Schutz vor Gefahren, die Auswirkungen auf die physische und/oder psychische Gesundheit des Kindes haben - Fähigkeit zur Strukturierung im Alltag - Organisation des Haushaltes und der Hygiene im Haushalt - Befriedigung körperlicher Bedürfnisse, wie angemessener Wach-Ruhe-Rhythmus, Schlaf, physische Zuwendung
Bedürfnis nach sozialer Zuwendung	- Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Eltern-Kind-Beziehung - Fähigkeit zur dialogischen Kommunikation und Zeigen angemessener Reaktionen - Fähigkeit zum wertschätzendem Umgang mit dem Kind - Vorbildfähigkeit
Bedürfnis nach Wachstum	- Ermöglichen von altersadäquaten Anregungen, Spiel und Leistungssituationen - Fähigkeit zur Unterstützung und Ermutigung - Fähigkeit zur Grenzsetzung und Realisieren von Konsequenzen mit entsprechenden Verstärkern

Abb. 1: Kindliche Bedürfnisse und elterliche Kompetenzen (nach Schmidchen, 1989; Brazelton & Green-span, 2002; Petermann & Petermann, 2006; Lenz et al., 2010; Schrapper, 2012).

regelmäßige, ausreichende und ausgewogene Ernährung, Körperhygiene und einen angemessenen Wach-Ruhe-Rhythmus. Hierzu zählt auch der Schutz des Kindes vor schädlichen äußeren Einflüssen sowie physischer und psychischer Gewalt und das Unterlassen dieser selbst. Kinder haben ebenfalls das Bedürfnis nach sozialer Zuwendung, welches von mindestens einer Bezugsperson erfüllt werden kann, insofern sie empathisch auf das Kind eingeht, konstant verfügbar und verlässlich ist. Das *Bedürfnis nach Wachstum* beinhaltet Anregungen, die für eine positive psychische und körperliche Entwicklung förderlich sind, welche über Spiel und Leistungen vermittelt werden können. Hierzu zählen auch das Vorhandensein von Erfahrungsräumen, strukturgebende Maßnahmen und Verhaltensweisen der Bezugspersonen sowie Lob und Anerkennung. Ziel ist die Förderung einer positiven Selbst- und Sozialkompetenz. Es wird betont, dass sich Bedürfnisse abhängig vom Alter in ihrer Qualität und Quantität verändern und eine kontinuierliche elterliche Anpassung erfordern (vgl. Lenz et al., 2010, S. 96 ff.).

6.7 Elterliche Erziehungskompetenz

Die Fähigkeit der Eltern, adäquat auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren und diese zu befriedigen, gibt Aufschluss über verschiedene Erziehungskompetenzen der Eltern. Hier können individuelle Unterstützungsbereiche für Eltern mit einer geistigen Behinderung herausgearbeitet werden.

Dem *Bedürfnis nach Existenz* lassen sich folgende Erziehungskompetenzen zuordnen. Eltern sind verantwortlich für die Versorgung ihrer Kinder im Bereich Pflege und Ernährung (vgl. Schmidtchen, 1989, S. 106; Petermann & Petermann, 2006, S. 1 – 8; Lenz et al., 2010, S. 107 f.). Sie müssen ihre Kinder vor Gefahren, die Auswirkungen auf ihre physische und/oder psychische Gesundheit des Kindes haben, schützen (vgl. Brazelton & Greenspan, 2006, S. 109 – 120; Lenz et al., 2010, S. 109 – 111). Auch Lenz et al. (2010, S. 110 f.) stellen heraus, dass die Kindersicherheit ein Unterstützungsbereich in der begleiteten Elternschaft ist. Hierzu gehören auch körperliche Unversehrtheit (Schmidtchen, 1989, S. 106), Sicherheit in der Wohnung, Sensibilisieren für mögliche Gefahren sowie sicheres Verhalten im Straßenverkehr (vgl. Lenz et al., 2010, S. 110 f.). Eltern müssen in der Lage sein, den Alltag sinnvoll zu strukturieren sowie den Haushalt und die Hygiene im Haushalt zu organisieren (vgl. Petermann & Petermann, 2006, S. 1 – 8). Für eine gesunde Entwicklung benötigen Kinder eine feste Tagesstruktur, geregelte Mahlzeiten, einen geregelten Tag-Nacht-Rhythmus und einen Wechsel von Aktivitäts- bzw. Spiel- und Ruhephasen. Die Strukturierung und Organisation des Tages- und Wochenablaufs stellen für die Eltern eine hohe Anforderung dar. Schmidtchen (1989, S. 106) stellt auch die Erfüllung der physiologischen Basisbedürfnisse durch physische Zuwendung der Eltern als elementar heraus.

Dem *Bedürfnis nach sozialer Zuwendung* lassen sich folgende Erziehungskompetenzen zuordnen: Wichtig ist die Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Eltern-Kind-Beziehung. Die kann (mindestens) eine konstant verfügbare Bezugsperson leisten, die empathisch und verlässlich für das Kind da ist (vgl. Brazelton & Greenspan, 2006, S. 30 – 108). Diese sollte in der Lage sein, positive Gefühle zu zeigen, sich in die Erfahrungswelt des Kindes hineinzusetzen und Schutz und Geborgenheit zu vermitteln (vgl. Petermann & Petermann, 2006, S. 1 – 8). Im Umgang mit dem Kind müssen Eltern die Fähigkeit zur dialogischen Kommunikation und zum Zeigen angemessener Reaktionen besitzen. Hierzu lassen sich Zuhören, miteinander Reden, Erzählen, Beobachten sowie angemessene verbale und nonverbale Reaktionen der Eltern einordnen (vgl. Petermann & Petermann, 2006, S. 1 – 8; Schmidtchen, 1989, S. 106). Diese Kompetenzen lassen sich auch der Fähigkeit zum wertschätzenden Umgang mit dem Kind zuordnen. Eltern müssen ihr Kind annehmen, wie es ist und ihm seelische und körperliche Zärtlichkeit geben können (vgl. Schrappner, 2012, S. 58 – 63). Eltern sollen ihrem

Kind als Vorbild dienlich sein. Hierzu gehören Selbstdisziplin, das Reflektieren eigenen Handelns sowie Emotions- und Impulskontrolle (vgl. Petermann & Petermann, 2006, S. 1 – 8). Dem *Bedürfnis nach Wachstum* lassen sich folgende Erziehungskompetenzen zuordnen. Eltern müssen ihren Kindern altersadäquate Anregungen, Spiel- und Leistungssituationen ermöglichen (vgl. Schmidtchen, 1989, S. 106). Dies beinhaltet auch, Erfahrungsräume für die Kinder zu schaffen und strukturgebende Maßnahmen, wie Lob und Anerkennung, in der Erziehung einzusetzen. Eltern sollen den Entwicklungsstand ihrer Kinder einordnen und sie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen (vgl. Brazelton & Greenspan, 2006, S. 202 – 219). Der Fähigkeit zur Unterstützung und Ermutigung beinhaltet die Unterstützung des Kindes bei der Verwirklichung eigener Ziele und die Entwicklung und Erprobung eines eigenen Selbstkonzepts (vgl. Schmidtchen, 1989, S. 106). Eltern sollten über die Fähigkeit zur Grenzsetzung verfügen und Konsequenzen mit entsprechenden Verstärkern realisieren können. Hierzu gehört zum Beispiel gemeinsames Absprechen von Regeln und konsequente Einhaltung (vgl. Petermann & Petermann, 2006, S. 1 – 8; Brazelton & Greenspan, 2006, S. 247 – 268).

Intellektuell beeinträchtigte Eltern brauchen in der Regel Unterstützung, aber auch tätige Entlastung, um all diesen Anforderungen gerecht werden zu können (Lenz, 2010, S. 112).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die kindliche Entwicklung maßgeblich davon beeinflusst wird, inwieweit die Eltern in der Lage sind, die kindliche Umwelt nach den altersgemäßen Bedürfnissen der Kinder zu gestalten. Neben dem elterlichen Verhalten haben auch lebenspraktische Fertigkeiten wie Haushaltsführung, soziale und kommunikative Fähigkeiten und eigene familiäre Sozialisation Einfluss auf die Erziehungsfähigkeit der Eltern. Das Hilfesystem, auf das Eltern zurückgreifen können (soziales Netzwerk, professionelle Hilfen), spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Charaktereigenschaften vom Kind sind noch zu nennen. Hier wird deutlich, dass die Erziehungskompetenz eher als dynamischer Prozess zu sehen ist, da die Ressourcen in oben genannten Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt sein können und das Kind trotzdem optimal versorgt sein kann (Lenz et al., 2010, S. 100 ff.).

„Ziel der Begleiteten Elternschaft ist es, den Eltern ein Zusammenleben mit ihren Kindern zu ermöglichen, d. h., sie in der Ausübung ihrer elterlichen Kompetenzen zu unterstützen und sicherzustellen, dass die Grundbedürfnisse der Kinder befriedigt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es keine präzise Antwort auf die Frage gibt, was genau elterliche Kompetenzen sind bzw. wie im Einzelnen kindliche Bedürfnisse befriedigt werden. Elterliche Kompetenzen können nur relativ, in Abhängigkeit von der jeweiligen soziokulturellen Umgebung präzisiert werden.

Es ist daher nicht akzeptabel, bestimmte Vorstellungen z. B. mittelschicht-orientierter Fachkräfte absolut zu setzen und damit zum Maßstab für Eltern anderer sozialer Schichten zu machen, aus denen Eltern mit intellektueller Beeinträchtigung meist stammen (Pixa-Kettner, 2007)“ (Lenz et al., 2010, S. 99 f.).

Dieses Zitat von Pixa-Kettner zeigt auch, dass die zusammengetragenen elterlichen Kompetenzen Orientierung bieten können, aber das Vorhandensein aller elterlicher Kompetenzen einem Ideal entspricht, dem keineswegs alle Eltern (ob mit oder ohne geistige Behinderung) gerecht werden können. Bestenfalls geben sie Anhaltspunkte, die in Bezug auf das Kindeswohl eine wichtige Rolle spielen. Auch Schrapper (2012) bringt kindliche Bedürfnisse und die Erfüllung durch die Eltern mit dem Thema Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung in Zusammenhang (Schrapper, 2012, S. 58 – 69). Eine Kindeswohlgefährdung läge also vor, wenn diese Grundbedürfnisse des Kindes nicht erfüllt würden und eine situative oder andauernde Unterlassung fürsorglichen Handelns vorläge. Die könnte bei Vernachlässigung körperlicher Bedürfnisse, mangelnder medizinischer Versorgung, unzureichender oder unterlassener Beaufsichtigung und Vernachlässigung der emotionalen und kognitiven Grundbedürfnisse der Fall sein (Hundt, 2014, S. 30 f.).

6.8 Unterstützungsbereiche von geistig behinderten Eltern

Die Darstellung der kindlichen Bedürfnisse und Zuordnung der elterlichen Kompetenzen liefert bereits konkrete Anhaltspunkte für die Unterstützungsbereiche in der Arbeit mit geistig behinderten Eltern. Auch in Lenz (2010) finden sich praktische Arbeitshilfen und Leitfäden für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern, die zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenz eingesetzt werden können (vgl. Lenz et al., 2010, S. 95 – 195).

Es werden verschiedene Bereiche des täglichen Lebens angesprochen, in denen geistig behinderte Eltern Unterstützung benötigen können. Hierzu zählen unter anderem Alltagsmanagement (Haushaltsführung, Geld- und Behördenangelegenheiten), Versorgung der Kinder (Ernährung, Körperpflege, Verhalten im Krankheitsfall, Kindersicherheit) und Förderung der kindlichen Entwicklung (Tagesstruktur, Regeln und Grenzen, Gesundheitsfürsorge, Förderung bei gestörter Entwicklung, altersentsprechende Selbstständigkeit, kindliches Spiel, altersgemäße Freizeitgestaltung, Schulbesuch, Medien wie Fernsehen und Computer) (vgl. Lenz et al., 2010, S. 103 – 122).

Eltern mit einer geistigen Behinderung benötigen möglicherweise Unterstützung beim Alltagsmanagement, bei der Versorgung der Kinder und bei der Förderung der kindlichen Entwicklung (vgl. Lenz, 2010, S. 103 – 122).

Im Rahmen der SEPIA-D-Studie untersuchten Orthmann Bless und Hellfritz (2016) die elterliche Performanz im Hinblick auf die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse. Da-

bei stellte sich heraus, dass es vorwiegend Probleme bei der körperlichen Versorgung in Form von Hygieneproblemen am Körper oder im Wohnumfeld des Kindes sowie gravierende Mängel an der Behausung gab. Ebenfalls kamen körperliche Gewalt, emotionale Vernachlässigung und Verweigerung angemessener Reaktionen vor (vgl. Orthmann Bless & Hellfritz, 2016, S. 29 f.). Zudem wurde die Bewältigung elterlicher Rollenanforderungen unter Einsatz des HOME Inventory Administration Manual erhoben. Eltern mit geistiger Behinderung erfüllen die Rollenanforderungen in einem normalen Maß, jedoch mangelt es im Vorschulalter ihrer Kinder an sprachlicher Stimulation und Variation der täglichen Stimulation. Ebenfalls wird festgestellt, dass die Bewältigung der Rollenanforderungen ab dem Schulalter der Kinder weiter abnimmt (vgl. Orthmann, Bless & Hellfritz, 2016, S. 30 ff.).

Eltern mit geistiger Behinderung haben vorwiegend Probleme bei der körperlichen Versorgung ihrer Kinder sowie bei der sprachlichen Stimulation und Variation der täglichen Stimulation. Ebenfalls kamen körperliche Gewalt und emotionale Vernachlässigung vor (vgl. Orthmann Bless, 2016, S. 30 ff.).

Die Ergebnisse bezüglich kindlicher Bedürfnisse und elterlicher Kompetenzen decken sich also mit den tatsächlichen Unterstützungsbereichen, in denen Eltern mit einer geistigen Behinderung die Hilfe von Pädagog*innen benötigen. Dies soll als Grundlage für die Inhalte der Broschüre *„Was mein Kind braucht – Eine praktische Alltags- und Kommunikationshilfe für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern. Ein Heft in Leichter Sprache“* dienen.

6.9 Erstellung der Broschüre in Leichter Sprache

Neben dem Inhalt der Broschüre, welcher soeben ausführlich begründet wurde, müssen gestalterische und didaktische Anforderungen auf die Zielgruppe der geistig behinderten Eltern und der unterstützenden Pädagog*innen angepasst sein. Das Material stellt die komplexen kindlichen Bedürfnisse und die elterlichen Kompetenzen vereinfacht als konkrete Handlungen und Anweisungen dar. Laut Lenz et al. (2010, S. 203 f.) stellt der Zugang zu Informationen für geistig behinderte Eltern ein Problem dar, wenn sie über mangelnde Lesefähigkeit verfügen oder die Informationen in Schriftsprache zu komplex sind. Während sich die Informationen an der Lebenswelt der Eltern mit geistiger Behinderung orientieren, liegen sie in einfacher schriftlicher Form (Leichte Sprache) und in Bildern vor. Leichte Sprache ist keine eigene Sprache, sondern kann als Varietät des Deutschen bezeichnet werden, die nicht von allen Mitgliedern der Gesellschaft gleichermaßen gebraucht wird. Zielgruppe sind Personen, die keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang zu standardsprachlichen Ausgangstexten haben (vgl. Brendel & Maaß, 2016, S. 24 f.).

Das Netzwerk Leichte Sprache betont die leichte Verständlichkeit für den Adressatenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten. So kann Leichte Sprache unter dem Aspekt der Barrierefreiheit zur Verständlichkeit von Texten in geschriebener Form Anwendung finden, aber auch der Kommunikation in gesprochener Form dienlich sein (Netzwerk Leichte Sprache).

6.10 Elterliche Unterstützungsbereiche in der Alltags- und Kommunikationshilfe für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern

Die bereits in Abbildung 1 dargestellten kindlichen Bedürfnisse und elterlichen Kompetenzen bilden die Grundlage für die Themenbereiche der Broschüre, welche in einfacher sprachlicher Darstellung zusammengestellt wurden.

Kindliche Bedürfnisse	Unterstützungsbereiche in der Begleitung von Eltern mit geistiger Behinderung
Mama ich mag es sauber!	- Ein sauberer Körper - Eine saubere Wohnung - Eine sichere Wohnung - Das Kinderzimmer - Essen und Trinken - Auf das Kind aufpassen - Mein Kind soll gesund bleiben - Mein Kind braucht Kleidung - Niemand darf meinem Kind weh tun - Es gibt feste Zeiten
Mama zeig mir Liebe!	- Ich liebe mein Kind. So zeige ich es - Mein Kind hat Gefühle - So rede ich mit meinem Kind - Ich helfe meinem Kind bei Problemen - Mein Kind gehört zur Familie
Mama ich möchte lernen!	- Was sind Regeln? - Bei uns gibt es Regeln - Mein Kind spielt. Dabei lernt es - Das mag mein Kind draußen - Was kann mein Kind schon selbst? - Ich lobe mein Kind

Abb. 2: Themenbereiche der Alltags- und Kommunikationshilfe.

Wie aus der Abbildung 2 hervorgeht, orientiert sich die Unterteilung der Hilfe an den drei basalen Grundbedürfnissen nach Brazelton und Greenspan (2002) in die drei Themenbereiche „Mama ich mag es sauber!“ und „Mama zeig mir Liebe!“ sowie „Mama ich möchte lernen!“. Unter dem Punkt „Mama ich mag es sauber!“ finden sich die Themen „Ein sauberer Körper“, „Eine saubere Wohnung“, „Eine sichere Wohnung“, „Das Kinderzimmer“, „Essen und Trinken“, „Auf das Kind aufpassen“, „Mein Kind soll gesund bleiben“, „Mein Kind braucht Kleidung“, „Niemand darf meinem Kind weh tun“ und „Es gibt feste Zeiten“. Der Themenbereich „Mama zeig mir Liebe!“ umfasst die Komplexe „Ich liebe mein Kind. So zeige ich es.“, „Mein Kind hat Gefühle“, „So rede ich mit meinem Kind“, „Ich helfe meinem Kind bei Problemen“ und „Mein Kind gehört zur Familie“. Der dritte Bereich „Mama ich möchte lernen!“ gliedert sich in die Themen „Was sind Regeln?“, „Bei uns gibt es Regeln“, „Mein Kind spielt. Dabei lernt es.“, „Was mag mein Kind draußen?“, „Was kann mein Kind schon selbst?“ und „Ich lobe mein Kind“.

Auf jeder Seite illustrieren vier bis sechs Bilder Erziehungsaufgaben, die in Form von konkreten Handlungen dargestellt sind. Die Zeichnungen sind einfach gehalten und verständlich. Dadurch kann das Material auch sprachfrei verwendet werden, zum Beispiel als Anschauungsmaterial, ohne die Notwendigkeit den Text zu lesen. Der Text ist in Leichter Sprache geschrieben, um den Personenkreis weiter fassen zu können und die Verständlichkeit zu erhöhen. Bilder und Text sind aufeinander abgestimmt, wie es das Netzwerk Leichte Sprache in seinem Regelwerk vorgibt (vgl. Brendel und Maaß, 2016, S. 110 – 111). Die Aussagen und Vorschläge zu den verschiedenen Kompetenzbereichen der Eltern sind kurz und konkret formuliert. Beispielhaft wird in Abbildung 3 das Cover zur Broschüre gezeigt.

6.11 Anwendung und Ausblick

„Was mein Kind braucht – Eine praktische Alltags- und Kommunikationshilfe für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern. Ein Heft in Leichter Sprache“ kann in verschiedenster Weise genutzt werden (Abb. 4 und 5). Zum einen soll die Broschüre als Informationsquelle für Eltern mit einer geistigen Behinderung dienen, die durch die grafischen Darstellungen sowie die Verwendung von Leichter Sprache die Anforderungen an ein barrierefreies Medium weitestgehend erfüllt. Zum anderen kann es von Pädagog*innen in der begleiteten Elternschaft vielfältig eingesetzt werden. Die Broschüre kann als Unterstützung für Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Pädagog*innen und Menschen mit geistiger Behinderung herangezogen werden.

Für die Pädagog*innen ist es nicht immer einfach, von der Fachsprache Abstand zu nehmen und entwicklungspsychologische und pädagogische Informationen einfach und verständlich auszudrücken. Die Broschüre bietet sprachliche Anregungen, die sich an



Abb. 3: Cover der Broschüre „Was mein Kind braucht – Eine praktische Alltags- und Kommunikationshilfe für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern.“ Ein Heft in Leichter Sprache.

der Lebenswelt der Eltern mit geistiger Behinderung orientieren. Neben der Wissensvermittlung nutzen Pädagog*innen in der Begleiteten Elternschaft größtenteils Methoden, wie Begleitung von Alltagssituationen, Beratung und Anleitung sowie Einüben einzelner Fähigkeiten oder auch komplexer Abläufe (vgl. Lenz et al., 2010, S. 202 – 209). Hierbei kann die Broschüre ebenfalls den Lernprozess im Eltern-Kind-Setting unterstützen.

Speck beschreibt Lernen als „komplexen Prozess, der einerseits vom individuellen Entwicklungsstand und andererseits von interaktional förderlichen Bedingungen abhängt“ (vgl. Speck, 2010, S. 156). Weiterhin wird auf Motivationslernen und komplexe Lernmodelle (vgl. Speck, 2010, S. 156 – 158) verwiesen, die bei Menschen mit geistiger Behinderung zum Tragen kommen. Für den Lernbereich der elterlichen Kompetenzen von Menschen mit einer geistigen Behinderung lassen sich verschiedene Gedanken zum Umgang mit dem Material ableiten. Lernen erfolgt sehr individuell, und die kognitiven und motivationalen Fähigkeiten der Eltern müssen dringend berücksichtigt werden, bevor das Material zum Einsatz kommt. Es empfiehlt sich, die Broschüre als Unterstützung



Abb. 4: Inhalt der Broschüre

beim gemeinsamen Tun zu nutzen, um den Eltern als Vorbild dienen zu können. Die Mitarbeiter*innen können aber nicht annehmen, dass Lernen auf Nachahmung oder Beobachtung allein basiert. Die verschiedenen Informationen und Handlungsanweisungen müssen durch wiederholtes Üben gefestigt werden. Im Vorfeld sind individuelle Personenfaktoren, wie Motivation, Selbstkonzept und organische Faktoren zu berücksichtigen, um den Einsatz des Materials sinnvoll planen zu können. Es sollten Gespräche erfolgen, um Motive und Erwartungen an den Lernprozess zu erfassen.

Die Eltern sollen erkennen, dass das Ziel sinnvoll und nützlich für das Zusammenleben mit ihrem Kind ist und es auch erreicht werden kann. Die Motivation ist dann am höchsten, wenn das Produkt aus Erwartung und Wert maximal ist. Möglicherweise müssen komplexe Handlungen auch in Teilziele zerlegt werden, um eine Überforderung zu vermeiden. Hierzu können Teilbereiche aus der Broschüre herausgegriffen werden. Die Handreichung ist so strukturiert, dass sich die einzelnen Themen unabhängig bearbeiten lassen. Pädagog*innen können einzelne Seiten kopieren und diese dann vielfäl-

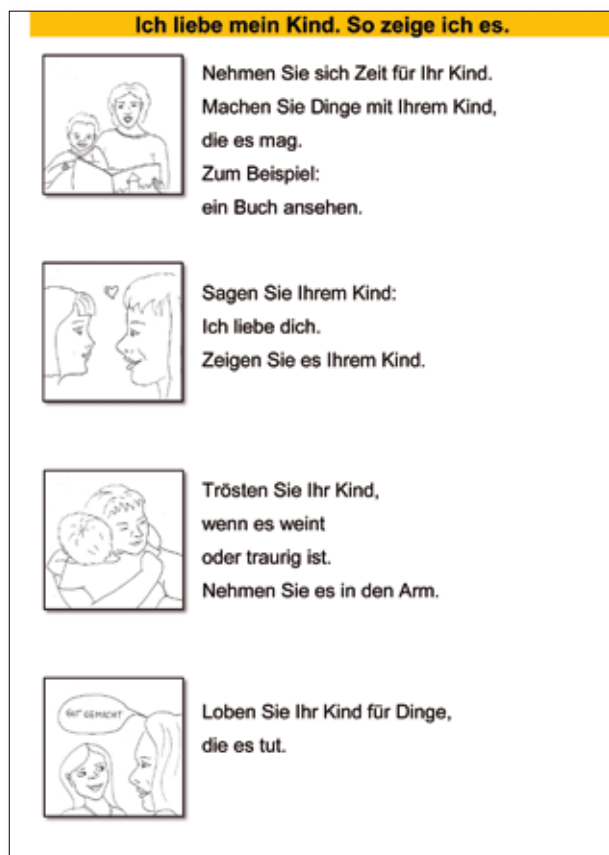


Abb. 5: Seite aus der Broschüre zum Thema „Ich liebe mein Kind. So zeige ich es.“

tig einsetzen, zum Beispiel als Infoblatt, welches in der Wohnung der zu betreuenden Familie sichtbar angebracht wird oder als Anschauungsmaterial im Rahmen eines niedrigschwelligen Bildungsangebots.

Der Einsatz der Broschüre ist förderlich, um adaptive Kompetenzen von Eltern mit geistiger Behinderung weiterzuentwickeln. Hierzu zählen beispielsweise konzeptuelle Kompetenzen wie Kommunikation und Selbststeuerung, soziale Kompetenzen wie soziale Anpassung, Freizeitverhalten und Orientierung in der Gemeinschaft sowie praktische Kompetenzen im Bereich Wohnen, Gesundheit, Sicherheit und Selbstfürsorge. Othmann Bless und Hellfritz (2016) fassen Befunde aus der SEPIA-D-Studie zusammen und stellen die zentrale Bedeutung adaptiver Kompetenzen für die Lebensbewältigung und die Bewältigung alters- und kulturtypischer gesellschaftlicher Anforderungen geistig behinderter Erwachsener heraus (vgl. Zubringen & Bless, 2017, S. 4 f.). Der Einsatz des Materials *„Was mein Kind braucht – Eine praktische Alltags- und Kommunikationshilfe für die Arbeit mit geistig behinderten Eltern. Ein Heft in Leichter Sprache“* kann hilfreich für

die Unterstützung einer positiven Entwicklung der Alltagskompetenzen von Menschen mit einer geistigen Behinderung sein und deren persönliche Autonomie stärken. Um eine ganz konkrete, langfristige und intensive Alltagsbegleitung, wie die Ergebnisse der SEPIA-D-Studie sie empfiehlt, zu gestalten, bietet die Broschüre die optimale Grundlage (vgl. Orthmann Bless & Hellfritz, 2016, S.47 f). Zukünftig ließen sich die Themenfelder noch konkretisieren, detailliertere Informationen zu Handlungsschritten einbauen und Checklisten zu den Themenfeldern erarbeiten, die von Eltern mit geistiger Behinderung und Pädagogen in der begleiteten Elternschaft genutzt werden können.

Die in diesem Artikel genannte Broschüre ist verfügbar über die Homepage www.machsmirleichter.com.

6.12 Literaturverzeichnis

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2017). Stark durch Erziehung. Acht Sachen, die Kinder stark machen. Informationen in Leichter Sprache. Tiefenbach: Druckerei Schmerbeck.
- Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern (2015). Ratgeber Eltern-Assistenz in Leichter Sprache. Zugriff am 23.08.2018 unter https://www.behinderte-eltern.de/pdf/Ratgeber_Elternassistentz_Leichte_Sprache_bbe.pdf.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Hausdruckerei BMAS.
- Brazelton, T. & Greenspan, S.I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Hemsbach: Beltz.
- Brendel, U. & Maaß, C. (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis. Berlin: Duden.
- Bundesarbeitsgemeinschaft „Begleitete Elternschaft“. Zugriff am 23.09.2018 unter www.begleitelelternschaft.de.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. (Hrsg.). (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Zugriff am 23.09.2018 unter http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf.
- donum vitae zur Förderung des Schutzes des menschlichen Lebens e.V. (Hrsg.), Liebe, Sex und Verhütung. Heft in Leichter Sprache. Zugriff am 23.09.2018 unter <https://www.lebenshilfe.de/aus-dem-leben/familie/neue-hefte-ueber-sex-schwangerschaft-und-geburt/>.
- donum vitae zur Förderung des Schutzes des menschlichen Lebens e.V. (Hrsg.), Rat und Hilfe in der Schwangerschaft. Heft in Leichter Sprache. Zugriff am 23.09.2018 unter <https://www.lebenshilfe.de/aus-dem-leben/familie/neue-hefte-ueber-sex-schwangerschaft-und-geburt/>.
- donum vitae zur Förderung des Schutzes des menschlichen Lebens e.V. (Hrsg.), Schwangerschaft und Geburt. Heft in Leichter Sprache. Zugriff am 23.09.2018 unter <https://www.lebenshilfe.de/aus-dem-leben/familie/neue-hefte-ueber-sex-schwangerschaft-und-geburt/>.
- Gesetz zu Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen. (2016). Zugriff am 23.09.2018 unter <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/bundesteilhabegesetz.html>.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 23.09.2018 unter <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf>

Hundt, M. (2014). Kindeswohlgefährdung erkennen und vermeiden. Rechtliche Grundlagen für die Praxis. Köln: Carl Link.

Lenz, A.; Riesberg, U.; Rothenberg, B. & Sprung, C. (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung. Begleitete Elternschaft in der Praxis. Freiburg: Lambertus.

McGaw, S. & Smith, K. (1998): Parenting Skill Cards: Children Need Healthy Food. Set 2. British Institute for Learning Disabilities.

McGaw, S. & Tornabene, A. (2000 a): Parenting Skill Cards: Children Need to be Clean, Healthy & Warm. Set 3. British Institute for Learning Disabilities.

McGaw, S. & Tornabene, A. (2000b): Parenting Skill Cards: What is Love? Set 5. British Institute for Learning Disabilities.

McGaw, S. & Valentine, D. (2002): Parenting Skill Cards: Children Need to be Safe. Set 4. British Institute for Learning Disabilities.

Netzwerk Leichte Sprache. Zugriff am 23.09.2018 unter <https://www.leichte-sprache.org/>

Orthmann Bless, D. & Hellfritz, K. (2016): Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder unterstützen. Evaluation zur Begleiteten Elternschaft in Deutschland. Befunde aus der SEPIA-D-Studie. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz.

Petermann, U. & Petermann, F. (2006): Erziehungskompetenz. Kindheit und Entwicklung, 15, S. 1 – 8.

Pixa-Kettner, U. & Bargfrede, S. (2008): Kinderwunsch von Menschen mit geistiger Behinderung. In U. Pixa-Kettner (Hrsg.), Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. (S. 73 – 85). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Rock, K. (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, H.; Meysen T. (2006): Was ist unter Kindeswohlgefährdung zu verstehen? In Kindler, H.; Lillig, S.; Blüml, H.; Meysen, T. & Werner, A. (Hrsg.), Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). (S. 21 - 29). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Schmidtchen, S. (1989): Kinderpsychotherapie. Grundlagen, Ziele, Methoden. Stuttgart: Kohlhammer.

Schraper, C. (2012): Kinder vor Gefahren für ihr Wohl schützen – Methodische Überlegungen zur Kinder-schutzarbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. In Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) (Hrsg.), Vernachlässigte Kinder besser schützen. Sozialpädagogisches Handeln bei Kindeswohlgefährdung. (S. 58 – 102). München: Ernst Reinhardt.

Speck, O. (2016): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung mit 17 Abbildungen und 4 Tabellen. München: Ernst Reinhardt.

Weg-Weiser Kindes-Wohl Hinweise in Leichter Sprache. Ein Rat-Geber für behinderte und chronisch kranke Eltern. Zugriff am 23.09.2018 unter http://www.leben-mit-handicaps.de/pdf/wegweiser_kindeswohl_WEB.pdf.

Zurbriggen, C. & Orthmann Bless, D. (2017): Adaptive Behavior Assessment System II – eine erste Überprüfung der psychometrischen Eigenschaften der deutschen Erwachsenenversion. Empirische Sonderpädagogik, 1, S. 3 – 18.

inmitten

Schriftenreihe der Stiftung
Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

Band 1

Die Entwicklung des Rehabilitationszentrums Berlin-Ost
in Theorie und Praxis

Band 2

Rehabilitation und Pflege
im Spannungsfeld von Entwicklung und Tod

Band 3

Motorische Förderung
in Werkstätten für behinderte Menschen

Band 4

Wissen schaf(f)t Teilhabe
– Wissenschaftliches Symposium aus Anlass des 25-jährigen
Bestehens des Rehabilitationszentrums Berlin-Ost

Band 5

Bewährtes bewahren – Neues gestalten

Band 6

Mensch und Pferd – Einheit von Sport und Therapie

Band 7

Gemeinsam forschen – Gemeinsam lernen
Menschen mit Lernschwierigkeiten
in der Partizipativen Gesundheitsforschung

Band 8

Reiten für Schüler*innen
mit schwerer Mehrfachbehinderung

Grüne Reihe/ Monografien

Schriftenreihe der Stiftung
Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

Band 1

Respektvolle Begegnungen
– gemäß Artikel 8, Bewusstseinsbildung, BRK

Band 2

Umstellungsbegutachtung der Berliner Behindertenhilfe
– Folgen für den Stationären Bereich anhand ausgewählter Beispiele

Band 3

Zum Wohlbefinden von Mitarbeitern in Wohnstätten
und Beschäftigten in Werkstätten

Band 4

„Lasst uns über Sex sprechen“
– Menschen mit geistiger Behinderung und Sexualität