

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des ersten akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.) Soziale Arbeit

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Studiengang Soziale Arbeit

Eingereicht von:

Ann-Katrin Baumgart

Schlehenweg 2

74177 Bad Friedrichshall

Matrikelnummer: 20080149

Erstprüferin: Frau Prof. Kristina Kraft

Zweitprüfer: Herr Prof. Reinhard Schubert

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Ich bedanke mich bei

Martina und Reiner Baumgart, die mir mein Studium möglich gemacht haben und die immer an mich glauben,

Catrin Pöttsch und **Judith Horning**, für ihr sprachliches Talent und so manches Fragezeichen am Seitenrand,

Gerald Bürkert, für Rat und Tat jeglicher Art,

meiner treuen Wegbegleiterin **Sabrina Schott**, die immer die richtigen Worte findet und es bestens versteht meine Freundin zu sein,

meiner Erstkorrektorin **Frau Prof. Kristina Kraft**, die ein bewundernswertes Fachwissen besitzt und mir rekordverdächtig schnell meine Fragen beantwortet hat.

Inhalt

1	Einleitung.....	1
1.1	Erkenntnisleitende Fragen	1
1.2	Aufbau und Inhalt.....	4
2	Hauptteil.....	4
2.1	Trisomie 21	4
2.1.1	Geschichte und Definition.....	5
2.1.2	Trisomie 21- eine geistige Behinderung?	7
2.1.3	Vielfalt statt Krankheit: Moderne Blickwinkel	11
2.1.4	Syndrom oder Symptom?	20
2.2	Identität	22
2.2.1	Definition und Gegenstandsgeschichte	22
2.2.2	Entwicklung als Bewältigung psychosozialer Krisen.....	23
2.2.3	Identitätskonzepte in der Behindertenarbeit	25
2.2.4	Funktionen von Stigmatisierung	29
2.2.5	Identitätsarbeit ist Körperarbeit.....	31
2.3	Geschlecht und Behinderung.....	33
2.3.1	Behinderte Männlichkeit?	35
2.4	Behindertwerden.....	37
2.4.1	Disability Studies	40
2.4.2	Selbstbestimmung.....	41
3	Schlussenteil.....	42
3.1	Lernort Schule.....	43
3.1.1	Integrativer Unterricht	44
3.1.2	Kritik an der Sonderpädagogik	46
3.1.3	Identitätsarbeit in der Schule	48
3.2	Abschließende Gedanken.....	50
4	Literaturverzeichnis.....	I
5	Eidesstattliche Erklärung.....	VIII

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisleitende Fragen

Durch diese Arbeit möchte ich Erkenntnisse darüber bekommen, wie es Jungen mit Trisomie 21 in unserer Gesellschaft schaffen, ihre eigene Persönlichkeit und ihre Identität zu entwickeln und welche Faktoren diesbezüglich von außen eine Rolle spielen.

Ich nenne in meinem Untertitel den Begriff „Behindertwerden“, den ich bewusst gewählt habe. Eines meiner Grundlagenwerke zur Erstellung dieser Arbeit war Anke Langners Promotion „Behindertwerden in der Identitätsarbeit“, das mich zur konkreten Themenfindung inspiriert hat. Hauptaugenmerk in dieser Arbeit soll sein, dass Behinderung kein Zustand ist, in den man „hineingeboren“ wird, sondern vielmehr von außen kommt. Die soziale Umwelt spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Identität, dem Umgang mit Geschlechterrollen, sowie auch in Bezug auf (geistige) Behinderung.

Menschen, die in irgendeiner Form eingeschränkt sind, haben es in unserer schnellen, leistungsorientierten Konsumgesellschaft oft nicht leicht, sich zu behaupten. Selbst diejenigen in unserer Gesellschaft, die von sich behaupten können, ein Leben ohne geistige, körperliche oder seelische Einschränkungen führen zu können, leisten enorm viel hinsichtlich der Fragen nach der eigenen Identität.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

„Wo gehöre ich hin?“ „Wer bin ich eigentlich?“ und „Was will ich?“ lauten solche Fragen.

In dieser Arbeit haben mich folgende Fragestellungen geleitet:

- „Welche Strategien entwickeln Jungen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben, um ihre Identität zu erarbeiten?“
- „Wie sieht ihre Alltagsrealität aus?“
- „Woher kommen bestimmte Stigmata und stereotype Bilder?“
- „Wie ist ihre alltägliche Situation in der Schule?“
- „Welche Gründe gibt es dafür, bestimmte Veränderungen in der Sonderpädagogik anzustreben?“

Daraus abgeleitet lautet meine Forschungsfrage:

„Welche Bedingungen müssen in der heutigen Gesellschaft erfüllt sein, damit sich Jungen mit Trisomie 21 ihre eigene Identität erfolgreich erarbeiten können?“

Bereits während meiner Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin interessierte ich mich für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen und absolvierte aus diesem Grund ein Praktikum an einer Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Ich lernte während dieses Praktikums eine junge Frau kennen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 lebt. Sie war 18 Jahre alt, genau wie ich zu diesem Zeitpunkt. Schnell merkte ich, dass sich unsere Interessen ähnlich waren, was ich anfangs nicht erwartet hatte. Themen wie Liebe, Körper, Freundschaft und Geschlecht beschäftigten uns beide in unserem Alltag. Ich möchte nun wissen, wie sich Jungen und junge Männer in diesem Kontext fühlen, wie es ihnen geht.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Hinsichtlich der von der Gesellschaft vermittelten Bilder der geschlechtsspezifischen Rollen von Mann und Frau, stellt sich mir auch hier die Frage, wie präsent und wichtig das Thema Geschlecht für Jungen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben, ist.

Ebenfalls lernte ich die Sonderschule, als Form von einer Schule für geistig und/oder körperlich behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene kennen. Ich war damals begeistert von der Kultur, die dort an dieser Schule herrschte. Der Umgang untereinander war stets freundschaftlich, hilfsbereit und respektvoll, etwas das ich selbst in diesem Ausmaße an keiner Schule erlebt hatte, die ich bis dato besucht hatte. Unbekannt und unverständlich war mir damals noch, warum diese Sonderschule an einem völlig abgelegenen, ländlichen Ort ansässig war. Heute kenne ich den historischen Hintergrund und kann nachvollziehen, warum die Sonderpädagogik auf ihrem heutigen Stand ist.

Ich habe nun schon mehrere Erfahrungen und Beobachtungen im Alltag mit (geistig) behinderten Menschen gemacht, was letztendlich der Grund dafür ist, dass ich mich mit dieser Thematik in meiner Bachelorthesis auseinandersetzen möchte. Denn nun habe ich die Gelegenheit, intensiv auf wissenschaftliche Thesen und theoretische Überlegungen einzugehen.

Meine Hypothese lautete zu Beginn der Erstellung dieser Arbeit: „Jungen mit Trisomie 21 entwickeln sich grundsätzlich nicht anders als nichtbehinderte Jungen, benötigen dafür aber von ihrer Umwelt bestimmte Voraussetzungen, damit eine individuelle Identität erarbeitet werden kann“.

Aus dieser Hypothese leitete sich anschließend meine Forschungsfrage ab, die nach den benötigten Voraussetzungen von der Umwelt fragt. Mein Schwerpunkt liegt im Spannungsverhältnis zwischen „Behindertsein“ und „Behindertwerden“, was nicht nur den behinderten Menschen als handelndes Subjekt beleuchtet, sondern verstärkt die soziale Umwelt ins Visier nimmt.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Die gesellschaftshistorische Haltung behinderten Menschen gegenüber gilt es zu verstehen, um daraus Ideen zu entwickeln, die den Vorstellungen modernen Lebens nicht widersprechen.

Diese Bachelorthesis ist eine Literatuarbeit ohne empirischen Teil. Ich möchte verschiedene Ansätze und Theorien kennenlernen, um einen facettenreichen und detaillierten Einblick in die Thematik zu bekommen.

1.2 Aufbau und Inhalt

Diese Arbeit streift vier große humanwissenschaftliche Bereiche der Behindertenarbeit, die ich nicht alle im Detail vertiefen kann. Die Kapitel zu Trisomie 21 und Geschlecht werden eher am Rande miteinbezogen, da es mir wichtig ist, die Themenblöcke Identität und Behindertwerden in den Vordergrund zu rücken. Im letzten Kapitel soll es um den institutionellen Kontext Schule gehen, der für Jungen mit Behinderung meines Erachtens Hauptschauplatz dafür ist, was in den vorhergegangenen Kapiteln stückweise erörtert wurde. Im Schlussteil werde ich versuchen, die gewonnenen Erkenntnisse zu bündeln und die Bedeutung dessen für die Soziale Arbeit mit behinderten Menschen herauszukristallisieren.

2 Hauptteil

2.1 Trisomie 21

Im folgenden Kapitel möchte ich darauf eingehen, zu welcher Zeit und in welchem Zusammenhang die Begriffe „Down-Syndrom“ und „Mongolismus“ entstanden sind. Diese Begriffe werden häufig als Synonyme verwendet, um die Gruppe von Menschen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben, zu benennen. Anschließend versuche ich, in Kapitel 2.1.2, zu klären, ob Trisomie 21 eine geistige Behinderung ist. Zum Schluss in Kapitel 2.1.3, stelle ich zwei Vertreter vor, die verschiedene moderne Ansichten bezüglich Trisomie 21 haben.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

2.1.1 Geschichte und Definition

Bereits 1866 verglich der englische Arzt JOHN LANGDON DOWN (1828-1896)¹ Menschen mit Down-Syndrom mit Mongolen². „Er beschrieb das Gesicht als platt, die Augen als schräggehend und das Haar schütterer als bei echten Mongolen.“³ DOWN war medizinischer Leiter eines Heimes für geistig behinderte Menschen und schrieb zu dieser Zeit seinen berühmten Aufsatz "Observations on an ethnic classification of idiots"⁴. Er sah, unter Berücksichtigung der Darwin-Theorie, in dem Syndrom einen Rückfall in Grenzbereiche zwischen menschlicher und tierischer Existenz⁵, eine Rückverwandlung in einen primitiven Rassetyp also. Da DOWN der Erstbeschreiber des Syndroms war, wurde es ihm nach benannt.

Noch bis 1969 findet man immer wieder Berichte und Artikel darüber, dass der Mensch mit Down-Syndrom einer minderwertigen Rasse zugehöre und eine geringe Lebenserwartung habe. Nur 10% der Kinder mit Down-Syndrom würden älter als 25 Jahre werden. 1968 erscheint in den USA ein Aufsatz von BARD & FLETCHER unter dem Titel „A Down´s is not a person“, der für die Ermordung von Kindern mit Down-Syndrom plädiert. In der Geschichte des Syndroms ist dieses Werk immer präsent und hat auch heute noch Anhänger⁶, die die darin vertretene Meinung teilen.

Um nochmals auf den Begriff „Mongoloid“ zurückzukommen, der heute ein stark rassistischer Ausdruck ist, sollte festgehalten werden, dass er in keiner Weise medizinisch haltbar ist. Das Down-Syndrom hat nichts mit den Bewohnern der Mongolei zu tun⁷.

¹Menschen mit DS, Eltern und Freunde e.V., 2012,
<http://www.trisomie21.de/mongolismus.html>, gelesen am 20.03.12

²Vgl. Firlinger, 2003, 24

³ebd.

⁴Menschen mit DS, Eltern und Freunde e.V., 2012,
<http://www.trisomie21.de/mongolismus.html>, gelesen am 20.03.12

⁵Vgl. Jantzen, 1997, 1

⁶Vgl. Jantzen, 1997, 2

⁷Vgl. Firlinger, 2003, 30

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Doch woher kommt der Begriff „Trisomie 21“, der in dieser Arbeit im Titel erscheint? Um dies klären zu können, ist ein kurzer Exkurs in die Genforschung notwendig, der erklären soll, wodurch eine Trisomie 21 entsteht.

1959 entdeckten französische Wissenschaftler, dass bei Menschen mit Down-Syndrom das 21. Chromosom dreifach statt zweifach existiert.

„Normalerweise hat der Mensch 46 Chromosomen, beim Down-Syndrom sind es 47 Chromosomen. Dieser Unterschied von einem Chromosom entsteht bei der Bildung der Keimzellen, also von Eizellen und Spermien. Normalerweise hat jede dieser Keimzellen, anders als die übrigen Körperzellen, nur jeweils 23 Chromosomen. Die Keimzellen entstehen durch Zellteilung. Dabei werden aus Zellen mit zweimal 23 Chromosomen (also 46) die Keimzellen mit jeweils 23 Chromosomen gebildet. Diesen Vorgang nennt man Meiose. Bei einem fehlerhaften Ablauf der Meiose können aber auch Keimzellen entstehen, die das Chromosom 21 zweimal enthalten und deshalb 24 Chromosomen besitzen. Verschmilzt eine solche Keimzelle bei der Befruchtung mit einer anderen normalen Keimzelle, kommt ein weiteres Chromosom 21 hinzu. Es entsteht eine Zelle, die nicht wie gewöhnlich 46, sondern 47 Chromosomen hat. Das Chromosom 21 liegt dann dreimal vor, alle übrigen 22 Chromosomen zweimal. In diesem Fall wird ein Kind mit "Trisomie 21" geboren“⁸. Neben der Trisomie 21 gibt es noch weitere Chromosomenanomalien, wie beispielsweise Trisomie 13 (Patau-Syndrom), Trisomie 18 (Edwards-Syndrom) oder Monosomie X (Turner-Syndrom), auf die ich in dieser Arbeit allerdings nicht näher eingehen werde.

Man kann also festhalten, dass der Begriff „Down-Syndrom“, durch in der Geschichte verfestigte stereotype Bilder, „eine der bekanntesten Ausdrucksformen menschlicher Existenz (ist), die für das Feld der geistigen

⁸Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e.V., <http://www.kinderaerzte-im-netz.de/bvkJ/krankheit/show.php3?p=1&id=158&nodeid=28>, gelesen am 23.03.12

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Behinderung stehen“⁹. Daher betont der Begriff Down-Syndrom stark die Andersartigkeit, das Anormale, eine Regelwidrigkeit in unserer Gesellschaft. Das Down-Syndrom ist durch unterschiedliche Symptome sichtbar und wer sich darunter nichts vorstellen kann, der kann etwas mit dem Begriff „Mongoloid“ anfangen. Die Geschichte des Syndroms zeugt von viel Unwissenheit und vielen Vorurteilen, die sich in den Köpfen der Menschen verfestigt haben. Die Stigmatisierungsthematik werde ich später dazu aufgreifen.

Die Perspektiven und das Bild haben sich laut JANTZEN (1997) in den letzten 30 Jahren bezüglich des Down-Syndroms und allgemein bezüglich der Thematik rund um das Thema „geistige Behinderung“ gravierend verändert¹⁰. Durch verschiedene Beobachtungen und Forschungen liegt der Fokus aktuell nicht mehr nur auf dem negativen Etikett von biologischer Minderwertigkeit, sondern darauf, Menschen mit Down-Syndrom als lern- und entwicklungsfähige Persönlichkeiten anzuerkennen¹¹.

2.1.2 Trisomie 21- eine geistige Behinderung?

Geklärt werden sollte die Frage, ob bei Menschen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben, gleichzeitig eine geistige Behinderung mit einhergeht. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert den Begriff „geistige Behinderung“ heute folgendermaßen: „Geistige Behinderung bedeutet eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz).

Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz).

⁹Jantzen, 1997, S.1

¹⁰Vgl. Jantzen, 1997, S.2

¹¹Vgl. ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung¹². Das erste Modell, das es gab, um Krankheiten zu klassifizieren, heißt „ICD“ („International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“¹³). Der Name allein sagt aus, dass man den Fokus auf Krankheitsbilder legt. Im medizinischen Bereich verwendet man diese Verschlüsselung heute beispielweise bei der Feststellung von Diagnosen (Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung). Doch wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, leiden Menschen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben an keiner Krankheit, sondern haben von Geburt an eine Veränderung in ihren Genen, die prinzipiell ein Leben ohne schwere Erkrankung möglich macht. Doch wie ging es weiter? Eine spätere Grundlage der WHO für die internationale Klassifizierung von Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung wurde im Jahr 1976 veröffentlicht (ICIDH). Die englischen Begriffe „Impairment“ („Schädigung“), „Disability“ („Beeinträchtigung“) und „Handicap“ („Behinderung“) werden in der deutschen Übersetzung in Fachliteratur leider häufig falsch übersetzt, sodass widersprüchliche Kontexte entstehen. Vor allem der Begriff „handicap“ wurde Menschen immer noch als personale Eigenschaft zugeschrieben. Aus diesem Grund wurde die ICIDH-Klassifikation überarbeitet und entstanden ist die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health“). Im Unterschied zum ICIDH orientiert sich die ICF daran, wie Menschen mit Behinderung leben und betrachtet nicht nur das Verständnis von Krankheit und Gesundheit“¹⁴.

¹²WHO, 2012, <http://www.euro.who.int/de/what-we-do/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>, gelesen am 23.03.12

¹³Techniker Krankenkasse, 2009, <https://www.tk.de/tk/leistungen-und-services/datenbanken-und-rechner/icd-diagnoseauskunft/40154>, gelesen am 27.03.12

¹⁴Vgl. Firlinger, 2003, 23-24

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Abb. 1: Darstellung der Begrifflichkeiten von ICF und ICIDH¹⁵

Tabelle	
Synoptische Darstellung der Begrifflichkeiten der ICF und ICIDH	
ICF	ICIDH
Funktionsfähigkeit (Functioning)	k. E.
Behinderung (Disability)	Schädigungen (Impairments) + Fähigkeitsstörungen (Disabilities) + Beeinträchtigungen (Handicaps)
Schädigungen (Impairments) – Körperstruktur (Structure) – Körperfunktion (Function)	} Schädigungen
Aktivitäten (Activities)	k. E.
Beeinträchtigung der Aktivität (Activity limitations)	Fähigkeitsstörungen
Teilhabe (Participation)	k. E.
Beeinträchtigung der Teilhabe (Participation restrictions)	Beeinträchtigungen
Kontextfaktoren (Contextual factors) – Umweltbezogene Faktoren (Environmental factors) – Personbezogene Faktoren (Personal factors)	k. E.
k. E. = keine Entsprechung	

In der dargestellten Tabelle lassen sich die Unterschiede der Begrifflichkeiten gut ablesen. Während auf der rechten Seite (ICIDH) vermehrt von Störungen und Schädigungen die Rede ist, findet man auf der linken Seite (ICF) zum ersten Mal differenziertere Darstellungen. Beispielsweise unterscheidet der ICF den Bereich „Schädigungen“ in zwei Teilbereiche, die „Körperstruktur“ und die „Körperfunktion“. Außerdem lernen wir die Bereiche *Aktivitäten*, *Teilhabe* und *Kontextfaktoren* kennen, die in der ICIDH keine vergleichbaren Definitionen finden lässt¹⁶.

¹⁵Tabelle aus: Kassenärztliche Bundesvereinigung (Hrsg.), internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), Deutsches Ärzteblatt, 2004; 101(17): A-1198 / B-990 / C-962 in: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/41622>, Stand: 27.03.12

¹⁶Vgl. ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

JANTZEN (1987) nimmt die von der WHO entwickelten Definitionsmodelle auf um einen elementaren Blickwinkel hinzuzufügen, der heute vielfach unter Fachleuten diskutiert wird¹⁷. Die bereits genannten Begriffe *Schädigung*, *Leistungsminderung* und *Behinderung* verweisen auf die biologische, die psychologische und die soziale Ebene. JANTZEN stimmt der Benennung dieser drei Ebenen zu, doch nicht zustimmen kann er den angesprochenen Annahmen zur Kausalität, zur Verursachung. „Selbstverständlich führen körperliche Schäden zu sozialen Etikettierungsprozessen und zur Einschränkung von Leistungen, ohne Zweifel führt individuell eingeschränkte Leistung zum Herausfallen aus Systemen sozialer Sicherheit, aber doch nicht unmittelbar!“¹⁸ JANTZEN macht dies an einem Beispiel deutlich.

Er sagt, aus der Blindheit folge nicht unbedingt eine eingeschränkte Lebensfähigkeit. Diese resultiere nur insofern, wenn die familiären und sozialen Ressourcen es nicht schaffen, fehlende Aneignungsmöglichkeiten der Welt auszugleichen¹⁹.

JANTZEN öffnet eine neue Perspektive, die die sozialen Ressourcen ins Licht rückt. Seiner Auffassung nach gibt es keinen unmittelbaren Zusammenhang von Behinderung und eingeschränkter Lebensfähigkeit. Um die Frage meiner Kapitelüberschrift zu beantworten, ist ein Mensch, der unter den Bedingungen einer Trisomie 21 lebt, nicht automatisch geistig behindert. Argumente dafür werde ich in den folgenden Kapiteln nennen.

¹⁷Ich komme im nächsten Kapitel darauf zurück und stelle neben JANTZEN eine Vertreterin der Humangenetik vor.

¹⁸Jantzen, 1987, 17

¹⁹Vgl. ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

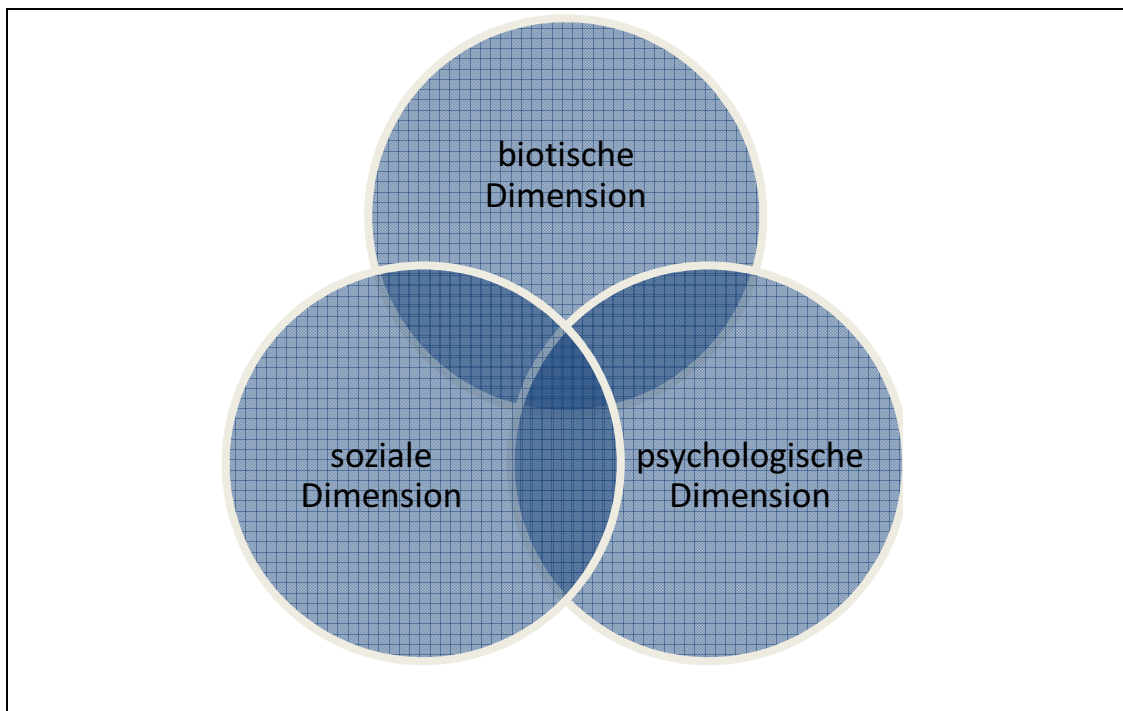


Abb. 2: Das Biopsychosoziale Modell²⁰

2.1.3 Vielfalt statt Krankheit: Moderne Blickwinkel

Im vorherigen Kapitel ging es überwiegend um Modelle im medizinischen Sinne. Im folgenden Kapitel soll darauf eingegangen werden, dass Behinderung einem sozialen Modell zugrunde liegt, und wie bereits erwähnt, die sozialen Ressourcen, also auch die Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt. WOLFGANG JANTZEN nennt in seinem Vortrag „Zur Neubewertung des Down-Syndroms“²¹ verschiedene Aspekte eines heutigen Verständnisses von Trisomie 21. Er unterscheidet in medizinische Aspekte, psychologische und pädagogische Befunde, geht auf die Sprache sowie auf die affektive und motivationale Regulation ein und schließt mit den neuesten Erkenntnissen aus der Neuropsychologie ab.

²⁰Vgl. u.a. Jantzen 1987

²¹Jantzen, 2005

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

In Kapitel 2.2.1 zitierte ich bereits JANTZEN, als es darum ging, dass sich in den letzten Jahren vieles getan hat im Bereich der Behindertenarbeit. Scheinbar festgefahrene Meinungen von Expertinnen und Experten wandelten sich, sowohl im medizinischen als auch im psychologischen und pädagogischen Bereich²².

Bevor ich ausführlicher auf die verschiedenen Bereiche eingehe, möchte ich noch auf eine andere Sichtweise aus der Humangenetik hinweisen. SABINE STENGEL-RUTKOWSKI von der Universität München hat sich in ihrem Beitrag damit auseinandergesetzt, welche Rolle die Gesellschaft in der heutigen Humangenetik spielt²³. Dazu sei ein wenig darüber gesagt, womit sich die Humangenetik heute beschäftigt.

Laut dem ``Deutschem Wörterbuch`` ist die korrekte Bedeutung von Humangenetik: „Teilgebiet der Genetik, das sich mit der Vererbung von körperlichen und geistigen Eigenschaften des Menschen befasst“²⁴.

Vorläufer der Humangenetik waren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Eugenik und Rassenhygiene. Zur Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland kam es dadurch zu Zwangssterilisationen, Euthanasie und Züchtungsprogrammen²⁵. Kurz gesagt hatte die Allianz aus Politik und Forschung zu jener Zeit die Macht über Leben und Tod von Menschen zu entscheiden. Nachdem in den sechziger und siebziger Jahren die pränatale Diagnostik immer weiter ins Licht rückte, um genetisch bedingte Defekte zu erforschen und geeignete Methoden zur Durchführung von solchen Untersuchungen zu finden, füllten sich in den frühen achtziger Jahren die Lehr- und Fachbücher mit neuem Spezialwissen zur pränatalen Diagnostik. Durch eine Entdeckung an menschlichen Chromosomen konnte belegt werden, dass bei Kindern mit bestimmten auftretenden Symptomen ebenfalls eine Chromosomenanomalie zu finden ist²⁶. STENGEL-RUTKOWSKI

²²Vgl. Jantzen, 1997, 2

²³Vgl. Stengel-Rutkowski, 2002, 1

²⁴Bünting, 1996, 546

²⁵Vgl. Stengel-Rutkowski, 2002, 1

²⁶Vgl. Stengel-Rutkowski, 2002, 2

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

beschreibt in ihrem Beitrag sehr eindrücklich, welche Fragen sich betroffene Kinder und Eltern stellen mussten, so sei eventuell nachzuvollziehen, warum sich viele Eltern in diesem Kontext für einen Schwangerschaftsabbruch entschieden haben: „Aber wer will schon ein fehlgebildetes, erblich krankes, behindertes Kind zur Welt bringen, dessen Chromosomen „in die Irre gegangen sind“, das wegen des „Gendefekts“ oder einer „Erbkrankheit“ nicht oder nur mit Einschränkungen zur Teilnahme am normalen Leben befähigt sein wird, eine Schule für geistig Behinderte besuchen muss und keine oder nur eine geringe Selbstständigkeit erlangen kann? (...) Ist ein Schwangerschaftsabbruch nicht die humanere Lösung?“²⁷

Wie sieht es heute, 30 Jahre später, aus? Wie JANTZEN (1997) spricht auch STENGEL-RUTKOWSKI von Veränderungen, vor allem nennt sie den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem humangenetische pränatale Diagnostik durchgeführt wird. Als Beispiel nennt sie Mütter, die nach der Geburt ihres Kindes sagen: „Warum das? Man kann es doch verhindern!“

Als Gefahr bezeichnet sie die Pränataldiagnostik, die „zum Instrument einer gesellschaftlich erwünschten, negativen Eugenik“²⁸ führen kann.

In ihrem Positionspapier von 2007 nimmt die Deutsche Gesellschaft für Humangenetik Stellung zu ihren Handlungszielen: „Für die meisten Bereiche der Medizin hat die Heilung, Vermeidung oder Linderung krankheitsbedingten menschlichen Leidens als Handlungsziel allgemeine Gültigkeit. Dieses Ziel lässt sich jedoch nicht uneingeschränkt auf alle Bereiche der Humangenetik übertragen.“

²⁷ Stengel-Rutkowski, 2002, 2

²⁸ ebd., 3

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Allzu leicht wird Prävention und Leidensminderung gleichgesetzt mit Eliminierung oder Verhinderung der Zeugung oder Geburt von Betroffenen. Die GfH distanziert sich ausdrücklich von einem solchen Verständnis genetischer Prävention²⁹.

STENGEL-RUTKOWSKI verfolgt das Ziel, nicht mehr länger den medizinischen Blick von Defekt und Krankheit anzuwenden, denn in ihnen liegen Wertungen. Das Gegenstück zu „krank“ ist „gesund“, diese Begriffe werden assoziiert mit „schlecht“ und „gut“. Ihr Wunsch ist es, eine wertneutrale Sprache für die interdisziplinäre Fachwelt zu verwenden³⁰.

2.1.3.1 Psychologische und pädagogische Aspekte

Näher eingehen möchte ich an dieser Stelle auf die Bereiche „Psychologie“ und „Pädagogik“, zu denen JANTZEN und STENGEL-RUTKOWSKI jeweils Stellung nehmen.

JANTZEN ist es wichtig in diesem Kontext zu neuen Denkstrukturen für ein Verständnis für die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Trisomie 21 zu gelangen und nicht ausschließlich von Erfahrungen aus integrativen Schulmodellen zu berichten³¹. Laut einer Studie von PUESCHEL (1996) verläuft die Entwicklung von psychiatrischen Störungen und dem Verhalten bei Kindern mit Trisomie 21 und deren Geschwistern ähnlich. Auch hier ist viel von der familiären Umwelt abhängig. Unterschiede zwischen diesen Kindern und ihren Geschwistern fand PUESCHEL vor allem in der Hyperaktivität und dem sozialen Engagement³².

²⁹Deutsche Gesellschaft für Humangenetik e.V., 2007, 6 in: www.gfhev.de, gelesen am 30.03.12

³⁰Vgl. Stengel-Rutkowski, 2002, 1-3

³¹Vgl. Jantzen, 1997, 4

³²Vgl. Pueschel, 1996 in: Jantzen, 1997, 4

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Ich sprach in einem vorhergegangenen Kapitel davon, dass ein Mensch, der unter den Bedingungen einer Trisomie 21 lebt, nicht automatisch geistig behindert ist. Argumente dafür bietet ebenfalls JANTZEN: „Das Leistungsspektrum ist höchst unterschiedlich und reicht von Kindern mit geistiger Behinderung bis hin zu Lernbehinderung. Die meisten Kinder besuchen eine Schule für geistig Behinderte, jedoch sind auch Lernbehindertenschulen, verschiedene Spezialsonderschulen aber auch Integrationsklassen an Regelschulen an der Erziehung und Bildung beteiligt. Etliche Kinder lernen Lesen und Schreiben sowie Ansätze des Rechnens“³³. JANTZEN führt ebenfalls in seinem Vortrag aus, dass nach Meinung der Fachliteratur der Deckeneffekt der Entwicklung von Kindern mit Trisomie 21, bei einem Intelligenzalter von circa fünf Jahren liegt. Dies entspricht, laut PIAGETS Entwicklungsmodell, der Intelligenz des späten Vorschulalters, auch „anschauliches Denken“ genannt³⁴. Besonderheiten in dieser Phase des Denkens sind:

- die Zentrierung auf einen oder wenige Aspekte,
- die Zentrierung auf Zustände und
- eine eingeschränkte Beweglichkeit³⁵

Ich möchte den Punkt „eingeschränkte Beweglichkeit“ etwas näher erläutern, um Missverständnissen vorzubeugen. Kinder können für die Lösung eines Problems nicht alle relevanten Informationen gleichzeitig verarbeiten. Sobald ein Aspekt berücksichtigt wird, fällt ein anderer aus dem Blickwinkel³⁶. Doch laut JANTZEN wird in diesem Kontext ein wesentlicher Aspekt übersehen, der diesen Deckeneffekt der Intelligenz ins Wanken bringt. Geistig behinderte Menschen haben ein höheres Denkniveau als Sprachniveau, das heißt, sie haben eine Sprachentwicklungsstörung, die es

³³Jantzen, 1997, 4

³⁴Rothgang, 2009, 57

³⁵ebd., 58

³⁶Vgl. ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

ihnen schwer macht, sich auszudrücken. Eine Folge dieser falschen Denkstruktur in den Köpfen von Fachleuten ist, dass Menschen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben, grundsätzlich weniger zugetraut wird, als sie tatsächlich leisten könnten.

Ein differenzierterer Blick auf das Phänomen ist dringend notwendig, so sieht es auch FEUSER (2008). Für ihn steht die Begrenztheit der Anderen (Nichtbehinderten) im Fokus, denn der geistig behinderte Mensch darf nur so sein, wie wir ihn uns vorstellen, wie wir annehmen, dass es sei. Er nennt in seinem Artikel folgendes Beispiel: „Der Lehrplan für die Primarstufe des Landes Bremen (1. bis 4. Schulj.) sieht vor: Rechnen in der Grundschule bis eine Million; in der Schule für Lernbehinderte bis eintausend, in der Schule für Geistigbehinderte findet Rechnen keine Erwähnung, als gäbe es für Menschen, die wir in dieses Klassifikationsraster bringen, keine Welt des Quantifizierbaren. Was wir annehmen, das der Andere nicht lernen kann, bieten wir erst gar nicht zu lernen an, mithin hat er auch keine Möglichkeit, sich die Welt über das hinaus anzueignen, was wir vorgeben. So muss er bleiben und sein, was und wie wir meinen, dass er ist!“³⁷

Ein Grundproblem stellt der berühmte IQ dar, der Kinder in bestimmte Klassen einteilt. „Einmal als geistig behindert klassifiziert, bedeutet in der Regel lebenslang die Einhaltung einer Lebensbahn, die einer Einbahnstraße gleicht, die schließlich zu einer Sackgasse mündet, aus der es kein Entrinnen aus eigener Kraft mehr gibt“³⁸.

³⁷Feuser, 1996, 5

³⁸Feuser, 1996, 7

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

STENGEL-RUTKOWSKI plädiert für die Abschaffung des IQ und fordert die Theorie der vielfachen Intelligenzen von GARDNER (1985/1994) anzuwenden³⁹:

Intelligenztyp	Charakterisierung
linguistisch	Sensitivität für Sprache, die es erlaubt, genau das richtige Wort, bzw. die richtige Redewendung zu wählen und neue Wortbedeutungen leicht zu erfassen
musikalisch	Sensitivität für Töne und Klänge, die es erlaubt, musikalische Strukturen zu entdecken und zu produzieren
logisch- mathematisch- räumlich	Fähigkeit zu abstraktem Denken und Umgang mit Symbolen, Fähigkeit, Objektbeziehungen wahrzunehmen, visuelle Wahrnehmungen mental zu transformieren und visuelle Bilder aus dem Gedächtnis wiederherzustellen
körperlich- kinästhetisch- personal	Fähigkeit, Ideen in Bewegung umzusetzen (charakteristisch für große Tänzer und Mimen), Fähigkeit, Zugang zu den eigenen Gefühlen zu gewinnen und die Motive anderer zu verstehen
sozial	Fähigkeit, die Motive, Gefühle und Verhaltensweisen anderer zu verstehen

Abb. 3: Die Idee der vielfachen Intelligenzen⁴⁰

³⁹Stengel-Rutkowski, 2002, 10

⁴⁰Gardner, 1985/1994 in: Stengel-Rutkowski, 2002, 11

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

STENGEL-RUTKOWSKI nimmt GARDNERS Modell auf und kritisiert die Fokussierung auf die logisch-mathematisch-abstrakten Fähigkeiten, die heute beim Bewerten und Bemessen des IQ im Vordergrund stehen. Auf diesem Wege ließen sich die höchst unterschiedlichen Fähigkeiten von Menschen mit Genveränderungen nicht erkennbar machen⁴¹.

2.1.3.2 Neuropsychologische Aspekte bei Trisomie 21

Das Erscheinungsbild eines Menschen, der unter den Bedingungen einer Trisomie 21 lebt, hat sich dahingehend verändert, dass diese Menschen wissenschaftlich gesehen aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. Die neuropsychologische Entwicklung eines Menschen mit Trisomie 21 ist ein scheinbar komplexes, undurchsichtiges Phänomen, das, laut JANTZEN, ein systemhaftes Denken psychischer Zusammenhänge voraussetzt.⁴²

Es zeigt sich, dass sich das Erscheinungsbild durch bessere medizinische Versorgung und umfangreiche Erfahrungen in der Erziehung und Bildung von Kindern mit Down-Syndrom verändert hat. Weg vom ewig grinsenden, netten Mongölchen, hin zu einem offenen, interessierten Gesicht eines Kindes mit Trisomie 21⁴³.

Es gibt verschiedene Bedingungen, unter denen ein Mensch mit Trisomie 21 lebt. Diese unterscheiden sich größtenteils von den Bedingungen anderer Menschen, was dazu führt, dass etwas „Ungleiches“ entsteht. Im Folgenden werde ich versuchen einige dieser Bedingungen aufzuzeigen, um womöglich einen veränderten Blick aus neuropsychologischer Perspektive zu gewinnen. Analysiert man Studien zur frühen Entwicklung von Kindern mit Trisomie 21⁴⁴, fällt die Aufmerksamkeit zunächst auf den Muskeltonus. Die Schläffheit des Muskeltonus ist ein bekanntes Merkmal von Kindern mit Trisomie 21, doch hat der Muskeltonus an sich eine weitaus größere Bedeutung für die gesamte Entwicklung dieser Menschen.

⁴¹Vgl. ebd.

⁴²Vgl. Jantzen, 1990, 148

⁴³Vgl. ebd., 148-149

⁴⁴Vgl. Pueschel 1984/1986 in: Jantzen, 1990, 149

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Wie kommt es im Körper zu dieser Muskelschlaffheit? Durch die dreifache Ausstattung des 21. Chromosoms kommt es zu einer erhöhten Purinsynthese, die unter anderem für die Regulation des Muskelsystems zuständig ist. Dieser erhöhte Purinstoffwechsel schränkt die Wirkung des Botenstoffs Acetylcholin ein, der aber für den Bewegungsaufbau von großer Bedeutung ist⁴⁵. Daraus resultiert die Muskelschlaffheit bei Menschen mit Trisomie 21, die auch Muskelhypotonie genannt wird.

Um einen ganzheitlichen Eindruck davon zu bekommen, welche Auswirkungen die Muskelhypotonie hat, gehe ich auf Beispiele ein, die man im Alltag an Menschen mit Trisomie 21 beobachten kann, und die unter diesem modernen, tiefgehenden Blickwinkel alles andere als pathologische Zustände sind. Als erstes möchte ich deshalb darauf eingehen, dass es sich bei Trisomie 21 um keine schwere Sprachstörung handelt, wie man vielleicht annehmen könnte. Durch den schlaffen Muskeltonus, den auch Zunge und Gaumen betreffen, haben Menschen mit Trisomie 21 erschwerte Bedingungen beim Sprechen. Das sei auch der Grund dafür, auf alternativen Sprachgebrauch zurückzugreifen, wie beispielsweise Gestensprache⁴⁶.

Als weiteres Beispiel möchte ich die zu beobachtende „Langsamkeit“ von Menschen mit Trisomie 21 aufgreifen, die in vielen Alltagssituationen auffällig wird. So führt LANGNER das Beispiel aus ihren Beobachtungen zwischen einer Sonderschullehrerin und zwei Schülern auf. Nämlich dass „Downis immer liegen bleiben und nicht wieder aufstehen“⁴⁷. JANTZEN nennt in diesem Zusammenhang die eingeschränkte Bewältigung der Freiheitsgrade in der Bewegung als Grund, die darin resultiert, dass die Regulation der motivationalen Aufmerksamkeit schlechter gelingt⁴⁸.

⁴⁵Vgl. Jantzen, 1990, 149-151/ Jantzen, 2005, 73-74

⁴⁶Vgl. Jantzen, 1990, 149/ Jantzen, 2005, 69

⁴⁷Langner, 2009, 125

⁴⁸Vgl. Jantzen, 2005, 66

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Menschen mit Trisomie 21 brauchen also mehr Zeit, um auf Reize reagieren zu können. Aufgrund der Langsamkeit entwickeln sie ein ausweichendes Verhalten, das eine Misserfolgsvermeidungshaltung darstellt. Dies hat wiederum Folgen bezüglich des Lernens, da kein Fehlerrisiko eingegangen wird⁴⁹.

Ersichtlich wird, wie wichtig das biopsychosoziale Modell in Bezug auf Menschen mit Trisomie 21 ist. JANTZEN spricht davon, Syndrome in Zukunft auch in biologischer Hinsicht historisch entschlüsseln zu müssen und sie als Prozess der Selbstorganisation zu rekonstruieren⁵⁰.

2.1.4 Syndrom oder Symptom?

Die beiden sehr ähnlich klingenden Begriffe sorgen häufig für Verwirrung. Sprechen wir vom „Down-Syndrom“, hat fast jeder ein Bild von einem betroffenen Menschen im Kopf. Doch fragt man nach der Bedeutung des Begriffes „Syndrom“, fällt einem die Antwort schon schwerer.

Ich möchte diese Frage einmal zurückstellen und mich zunächst auf die Verwendung beider Begriffe konzentrieren. Während „Symptom“ im medizinischen Sprachgebrauch „Krankheitszeichen“ bedeutet⁵¹, ist das „Syndrom“ ein Krankheitsbild, das aus einem Symptomenkomplex besteht⁵². Also kann man, pauschal gesprochen, davon ausgehen, dass ein Syndrom aus mehreren Symptomen besteht.

Der ICD 10, die internationale Klassifikation der Krankheiten, hat auf der einen Seite eine wichtige Rolle, um für Verständigung von Krankheitsbildern zu sorgen, gleichzeitig berücksichtigt er allerdings nicht, welche Entstehungsmechanismen hinter einem Syndrom stecken⁵³.

⁴⁹Vgl. ebd.

⁵⁰Vgl. Jantzen, 1990, 151

⁵¹Vgl. Bibliographisches Institut, Dudenverlag, 2012. In:

<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/symptom>, gelesen am 21.04.12

⁵²Vgl. Bibliographisches Institut, Dudenverlag, 2012. In:

<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/syndrom>, gelesen am 21.04.12

⁵³Vgl. Jantzen, 2009, 266

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Laut JANTZEN berücksichtige der ICD 10 nicht, dass psychopathologische Syndrome und Symptome die Anstrengung widerspiegeln, sich an vieles anzupassen. Hier sind unter anderem zwei weitere Begriffe von Wichtigkeit. Zum einen die Bedingungen der Äquifinalität und der Multikausalität⁵⁴. Schlussendlich hat man es bei einem Syndrom immer mit Verhältnissen zu tun. Die soziale, die psychische und die biotische Ebenen stehen in Wechselwirkung zueinander und erzeugen immer ein Verhältnis. Deshalb kann man ein Syndrom nur im Gesamtkontext wahrnehmen, da ansonsten elementare Begebenheiten nicht wahrgenommen werden können.

Bezogen auf Trisomie 21 möchte ich anhand einer kleinen Skizze für Klarheit sorgen:

Wir stellen uns sieben Menschen vor, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben. Jeder dieser Menschen hat dieselbe Ursache für eine Trisomie 21, nämlich ein dreifaches 21. Chromosom. Doch alle sieben Menschen unterscheiden sich in allen anderen denkbaren Punkten voneinander, da eine Ursache zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen führt (Äquikausalität und Multifinalität)⁵⁵.

Dieses Wissen ist hinsichtlich der Stigmatisierungsthematik, die im anschließenden Kapitel behandelt wird, grundlegend von Bedeutung. Eine Universalaussage, wie „Das sind die Downis und die sind alle gleich“, kann unter genannten Voraussetzungen nicht gemacht werden.

In umgekehrter Weise tritt dieses Phänomen ebenfalls auf, resultiert aus einer multikausalen Ursache (also aufgrund von unterschiedlichen Ursachen) dasselbe äquifinale Ergebnis (wie beispielsweise das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom ADS).

Diese Aspekte machen deutlich, wie wichtig eine systemische Betrachtungsweise ist, die den Menschen in seinem gesamten Organismus wahrnimmt.

⁵⁴Vgl. ebd.

⁵⁵Vgl. Jantzen, 2009, 266

2.2 Identität

In diesem Kapitel soll es um die Fragen nach der eigenen Identität gehen. Wie wird Identität eigentlich definiert, oder gibt es überhaupt eine allgemeingültige Definition dieses Wortes?

Da Identität ein sehr weites wissenschaftliches Feld ist, werde ich nach einem kurzen Einstieg in die Modelle von ERIKSON und FREUD, verschiedene Identitätskonzepte in der Behindertenarbeit aufgreifen.

2.2.1 Definition und Gegenstandsgeschichte

Der Identitätsbegriff hat vielschichtige Bedeutungen, dies ist daran zu erkennen, wie viele unterschiedliche Herangehens- und Sichtweisen es in der Erforschung dieses Phänomens gibt. Identität verweist auf zwei grundlegende Bedürfnisse des Menschen: zum einen Anerkennung und zum anderen Zugehörigkeit⁵⁶. Wenn davon gesprochen wird, dass das Subjekt die Frage nach seinem Platz in der Gesellschaft stellt, dann bekommt der Begriff Identität eine weitreichende Bedeutung, im Sinne eines Wechselspiels zwischen Eigensinn und Anpassung an die Gesellschaft. Ein interessantes Bild, vor allem im Hinblick auf die zahlreichen Debatten und Diskussionen im Kontext des Be- und Enthinderns⁵⁷ von Menschen in unserer Gesellschaft.

LANGNER, die sich in mehreren Büchern mit Identität und Behinderung auseinandergesetzt hat, zitiert ABELS in ihrem Aufsatz: „Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“⁵⁸.

In der Identitätsarbeit spielt der Körper eine zentrale Rolle⁵⁹. In diesem Kontext nennt LANGNER Identität als etwas Veränderbares und Prozesshaftes, gleiches gelte auch für den Körper⁶⁰.

⁵⁶Keupp 2011, 636

⁵⁷Vgl. Knust-Potter, 1998, Titel

⁵⁸Abels 2006, 254 in: Langner 2011, 179

⁵⁹Vgl. Kapitel 2.3

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

In der Philosophie wurde das Phänomen Identität bereits in der Antike thematisiert, in den Sozialwissenschaften zählt es allerdings als Erscheinung der Moderne. Zur Zeit der Antike wurde Identität „als anthropologische⁶¹ Konstante betrachtet“⁶².

Identität wird verhandelt zwischen Individuum und Umwelt. Für die eigene Individualität braucht der Mensch Zustimmung von seinem Gegenüber, denn das Gegenüber entwirft Vorstellungen über ihn, die das Individuum nicht unberücksichtigt lassen kann⁶³. Von Wissenschaftlern erwarten wir rationale Argumentationen, von Künstlern Exzentrizität und von einem Arzt Hilfsbereitschaft sowie Sorgfalt. Was erwarten wir dann eigentlich von "den Behinderten"? KRAPPMANN formuliert eine widersprüchliche Aufgabe, der sich jedes Individuum stellen muss:

„Wie vermag sich der einzelne als ein besonderes, von anderen zu unterscheidendes Individuum mit einer einmaligen Biografie und ihm eigentümlichen Bedürfnissen darzustellen, wenn er sich den angesonnenen Erwartungen, die ihn von vornherein typisierend festzulegen suchen, nicht ungestraft entziehen kann“⁶⁴?

2.2.2 Entwicklung als Bewältigung psychosozialer Krisen

ERIKSON (1902-1994)⁶⁵ entwickelte eine der bedeutendsten psychologischen Identitätstheorien, die eine Weiterentwicklung des Entwicklungsmodells FREUDS darstellt⁶⁶. Im Gegensatz zu FREUD geht ERIKSON davon aus, dass die Entwicklung ein Leben lang andauert und

⁶⁰Vgl. Langner, 2009, 58-59

⁶¹*Anthropologie ist die Wissenschaft vom Menschen und seiner Entwicklung*, siehe Bibliographisches Institut, Dudenverlag, 2012. In:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Anthropologie>, gelesen am 06.03.12

⁶²Langner 2009, 18

⁶³Vgl. Krappmann, 1988, 7

⁶⁴Krappmann, 1988, 8

⁶⁵Wieser, 2006 in: http://www.social-psychology.de/do/PT_erikson.pdf, gelesen am 06.03.12

⁶⁶Rothgang 2009, 88

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

nicht mit der Pubertät aufhört. Ebenso wie FREUD geht er allerdings von psychosexuellen Kräften aus, die die menschliche Entwicklung stark beeinflussen. Insgesamt betont er stärker die sozialen Aspekte, in denen die Entwicklung stattfindet⁶⁷. ERIKSON geht davon aus, dass die Existenz des Menschen in jedem Augenblick von drei Organisationsprozessen abhängig ist: dem biologischen Prozess (Körper), dem psychischen Prozess und dem gesellschaftlichen Prozess (wechselseitige Abhängigkeit von Personen). Entwicklung ist demnach ein Gesamtprozess aus körperlichen, psychischen und sozialen Teilprozessen⁶⁸ und gelingt durch die Bewältigung von Krisen.

Laut ERIKSON entstehen in allen acht Phasen der Entwicklung psychosoziale Krisen, die bewältigt werden müssen. Gerade in der Phase der Adoleszenz wird eine Krise zwischen Identität und Identitätskonfusion verhandelt, die mit der psychosexuellen Phase der Pubertät einhergeht⁶⁹.

In den 1980er Jahren wurde kritisiert, dass in ERIKSONS Modell das erfolgreiche Durchlaufen der Krise in der Adoleszenz-Phase genügt, um über ein stabiles Erwachsenenalter, oder auch ein starkes, inneres Kapital zu verfügen. ERIKSONS Konzept „unterstellt eine gesellschaftliche Kontinuität und Berechenbarkeit, in die sich die subjektive Selbstfindung verlässlich einbinden kann.

Gesellschaftliche Prozesse, die mit Begriffen wie Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung angesprochen sind, haben das Selbstverständnis der klassischen Moderne grundlegend in Frage gestellt⁷⁰.

Vertreter der Postmoderne gehen heute keinesfalls mehr davon aus, dass es die Möglichkeit einer stabilen, gesicherten Identität gibt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die heutige Identitätsforschung sich stärker am Wandel der Zeit orientiert und den Strukturwandel in der Gesellschaft mit einbezieht.

Allein dem Begriff „Identität“ hinge heute ein eher unausgesprochener „normativer Sollzustand“ an, „der für ein gelungenes Leben steht“⁷¹.

⁶⁷ ebd.

⁶⁸ Rothgang 2009, 88

⁶⁹ Rothgang 2009, 89

⁷⁰ Keupp 2011, 636

2.2.3 Identitätskonzepte in der Behindertenarbeit

Im Folgenden möchte ich verschiedene Identitätskonzepte vorstellen, die in der Behindertenarbeit grundlegend von Bedeutung sind⁷².

2.2.3.1 Identitätskonzept nach Goffman

Um folgendes Konzept einführen zu können, möchte ich zunächst klären, was sich hinter dem Begriff „Stigmatisierung“ verbirgt, den GOFFMAN 1967 in soziologische Diskussionen eingebracht und geprägt hat. Stigma oder auch Stigmatisierung bedeutet: ein Individuum „besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung ... von ihm abwenden. ... Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“⁷³. Die Merkmale können sichtbar aber auch unsichtbar sein, wobei die Sichtbarkeit Stigmatisierungen erleichtern. „Auf der Grundlage eines Stigmas tendieren die „Normalen“ dazu, weitere Unvollkommenheiten und negative Eigenschaften als Generalisierungen zu unterstellen.

Die Zuschreibung wird durch Verwendung spezifischer Stigmatermini (wie Krüppel, Bastard, Schwachsinniger) unterstrichen⁷⁴.

Goffman verfolgt als erster Wissenschaftler nicht mehr länger allein den Begriff „Stigmatisierung“ behinderter Menschen, sondern beschreibt das Verhalten um eine gelingende Identitätsarbeit als ein „deviantes Verhaltensmuster“⁷⁵. Goffman beschäftigt viel mehr die Frage, wie das deviante Individuum mit seiner besonderen Situation umgeht⁷⁶.

⁷¹Keupp 2011, 637

⁷²Vgl. Cloerkes 1997, 152ff

⁷³Goffman 1967 in: Bidok- Ein Internetprojekt zur inklusiven Pädagogik und Disability studies: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl3-00-stigma.html>, gelesen am 09.03.12

⁷⁴Cloerkes, 2010 in: Bidok- Ein Internetprojekt zur inklusiven Pädagogik und Disability studies: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl3-00-stigma.html>, gelesen am 09.03.12

⁷⁵Mayer, 2012 in: http://www.neuro24.de/show_glossar.php?id=404, gelesen am 08.03.12

⁷⁶Vgl. Cloerkes, 1997, 152

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Devianz ist ein soziologisches Phänomen. In der Soziologie wird danach gefragt, wie die Gesellschaft funktioniert, wie Interaktionen und wechselseitiger Austausch zwischen Individuen erfolgt. Demnach setzt sie sich außerdem auch mit dem auseinander, was zu Brüchen und sozialer Abweichung in der Gesellschaft führt. Devianz bedeutet nichts anderes als das abweichende Verhalten⁷⁷. Und sprechen wir von abweichend, so muss es dazu ein Gegenstück geben, nämlich die Norm.

Goffman geht von einer „dreifachen Identitätstypologie (soziale, persönliche und Ich-Identität)“⁷⁸ aus, die beim Umgang mit stigmatisierten Menschen deutlich werde. *Die Soziale Identität* beschreibt grob gefasst die Gruppenzugehörigkeit, die *Persönliche Identität* meint die Identifizierung einer bestimmten Person und zwar im externen Sinne, wie beispielsweise durch einen Personalausweis und drittens nennt Goffman *die Ich-Identität*, die das subjektive Empfinden ausmacht⁷⁹.

Das Spannungsverhältnis zwischen den an eine stigmatisierte Person gestellten Anforderungen von der Gesellschaft, also von außen, und den dadurch entstehenden widersprüchlichen subjektiven Erfahrungen, also alles was innen passiert, ist höchst irritierend und sicherlich häufig nicht nachvollziehbar für behinderte Menschen.

GOFFMAN vertritt hier eine Meinung, der ich mich anschließen möchte. Er sagt diesbezüglich weiter: „Ich-Identität ist Gegenstand einer öffentlichen Diskussion“⁸⁰. Auch dieser Aussage kann ich mich anschließen. Doch warum soll das nur für behinderten Menschen zutreffen? Jeder Mensch hat Probleme damit, die von außen eintreffenden Stigmatisierungen zu verarbeiten und zu sortieren.

⁷⁷Vgl. Lipp, 1975, in: Stigmatisierung 1, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Einführung, gelesen am 21.04.12

⁷⁸Vgl. Goffmann 1967, 10

⁷⁹Vgl. ebd.

⁸⁰Cloerkes 1997, 153

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Ich möchte die Gruppe der behinderten Menschen, bezogen auf diesen Kontext, allerdings nicht von der Gesamtgruppe aller Menschen getrennt sehen, da es unter den bisher genannten Aspekten keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass irgendetwas daran unterschieden werden kann. Unterschiede, so stelle ich mir vor, tauchen auf, wenn es im nächsten Schritt um die Bewältigung und die Verarbeitung dieser Ich-Identitätserfahrungen geht.

2.2.3.2 Identitätskonzept nach Krappmann

KRAPPMANN'S Identitätskonzept basiert auf GOFFMANN'S Grundannahme von der Dreiertypologie der Identität. Er geht weiterführend davon aus, dass Identität eine Leistung ist. Er beschreibt den Spagat, Erwartungen erfüllen zu müssen und gleichzeitig individuell und einzigartig zu bleiben⁸¹.

„Im Falle der „social identity“ wird verlangt, sich den allgemeinen Erwartungen unterzuordnen, im Falle der „personal identity“ dagegen, sich von allen anderen zu unterscheiden. Es wird also zugleich gefordert, so zu sein wie alle und zu sein wie niemand“⁸².

KRAPPMANN beschreibt treffend, wie diese gegensätzlichen Forderungen durchaus im Alltag funktionieren. Beispielsweise spricht der Interaktionspartner seinem behinderten Gegenüber eine *Schein-Normalität* und eine *Schein-Einzigartigkeit* zu.

Das Individuum ist zu einem ständigen Balanceakt aufgerufen, zwischen der sozialen und persönlichen Identität. Gelingt dies, kann eine Ich-Identität aufgebaut werden⁸³. Doch was passiert, wenn diese Balance nicht gehalten werden kann? Die Folge nennt KRAPPMANN „Nicht-Identität“ und eine starke Persönlichkeitsstörung, die dann entsteht, wenn das Subjekt versucht, nur noch den Ansprüchen von außen gerecht zu werden oder im Gegensatz dazu versucht die Erwartungen der anderen völlig zu ignorieren und „in

⁸¹Vgl. Krappmann 1969, 9

⁸²ebd.

⁸³ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

seiner die persönliche Identität konstruierenden Einzigartigkeit aufgeht“⁸⁴. KRAPPMANN geht im Unterschied zu GOFFMAN davon aus, dass für die Ich-Identität nicht nur der besagte Balanceakt, sondern auch das „Zuerkennen von Ich-Identität durch das Gegenüber“ von großer Bedeutung ist. Es wird klar, dass Krappmann eine wichtige Facette bezüglich der Ich-Identität einbringt, nämlich das bedeutungsvolle, enge Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft. Das Wechselspiel und die Interaktionen zwischen beiden prägt die Menschheit in ihrer individuellen Identitätsentwicklung. Um einen Bogen zu schlagen, zu eingangs zitierten Vorstellungen von ERIKSON, ist auch hier zu erkennen, dass sich die Wissenschaft weiterentwickelt hat. ERIKSON konnte sich nicht vorstellen, dass Phasen der Identitätsarbeit ein Leben lang immer wieder neu ausgehandelt werden müssen.

2.2.3.3 Aspekte der Identität nach FREY

„Der gravierendste Mangel in den vorgestellten Identitätskonzepten liegt in der fehlenden bzw. unzureichenden Erfassung des Innenaspektes.

Offen bleibt, wie die Probleme bearbeitet werden und wie es zu einer bestimmten Ich-Identität kommt“⁸⁵, so FREY.

Mit dieser Aussage erweitert er GOFFMANS und KRAPPMANN'S Theorien zur Identität und führt sie in einem wesentlichen Aspekt weiter fort, indem er seinen Fokus auf das, was für das Subjekt im Inneren zur Identitätsentwicklung beiträgt, oder sie hindert, legt. FREY unterteilt Identität in drei Aspekte⁸⁶:

⁸⁴Cloerkes 1997, 155

⁸⁵Frey 1983 in: Cloerkes 1997, 159

⁸⁶Frey 1983 in: Cloerkes 1997, 160-162

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

- Externer Aspekt

Hier ist gemeint, welchen Status das Subjekt von außen zugeschrieben bekommt. Im Zentrum stehen Interaktionspartner, die soziale und persönliche Identität zuschreiben und gewisse Erwartungen haben.

- Interner Aspekt

Dieser wird nochmals in *das soziale Selbst* (wie sehen die anderen das Individuum und wie ist die eigene Wahrnehmung des vermuteten Fremdbildes?) und *das private Selbst* (Wie sehe ich mich selbst?) unterteilt.

- Integrations- und Balanceaspekt

Dieser dritte Aspekt schließt sich KRAPPMANNNS Vorstellung des Ausbalancierens an. FREY bezeichnet diesen Aspekt als Identität und den Innenaspekt als das Selbst. „Identität integriert Privates und Soziales Selbst, berücksichtigt auch andere Rahmeninformationen, leitet das Handeln an und bestimmt die Identitätsdarstellung“⁸⁷, so FREY.

2.2.4 Funktionen von Stigmatisierung

An dieser Stelle möchte ich eine andere Perspektive des Stigmatisierens beleuchten. Bisher ging es überwiegend um die Rolle der Stigmatisierten, doch was ist über die Rolle des Stigmatisierenden zu sagen? Warum wird stigmatisiert und welche Funktion haben Stigmata?

Eine Antwort darauf gibt HOHMEIER, der zum einen die Mikroebene des einzelnen Individuums, und zum anderen die gesamtgesellschaftliche Makroebene unterscheidet⁸⁸.

⁸⁷ ebd.

⁸⁸ Vgl. Hohmeier, 1975, 10-12

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Funktionen von Stigmata auf der Mikroebene sind:

- Orientierungsfunktion, die Unsicherheiten verringert durch Vorausstrukturierung bestimmter Situationen,
- Entlastungsfunktion, durch selektive und verzerrte Wahrnehmung und Projektion auf sogenannte „Sündenböcke“ und
- Identitätsstrategie, durch Abgrenzung zur Andersartigkeit wird wieder ein inneres Gleichgewicht hergestellt.

Funktionen von Stigmata auf der Makroebene sind:

- Systemstabilisierung, durch Regelungen zwischen verschiedenen Gruppen und des Zugangs zu Gütern,
- Kanalisierung von Aggressionen, Projektion auf die Schwachen,
- Verstärkung der Normkonformität, ohne die Stigmatisierten gäbe es keinen Vorteil „normal“ zu sein, sowie
- Herrschaftsfunktion, Unterdrückung und Ausgrenzung von konkurrierenden Gruppen⁸⁹.

Stigmatisierung und Ausgrenzung scheint allgegenwärtig zu sein und in der Gesellschaft kaum reduzierbar zu sein. Der Einzelne, als auch die Gesamtgesellschaft zieht durch Stigmatisierungsvorgänge etwas Positives für sich selbst heraus. Sie scheinen eine wichtige Funktion für den Menschen darzustellen. Die Folgen für stigmatisierte Menschen sind schwer rückgängig zu machen und tief verletzend. Es drohen Isolation, Ausgliederung, das Gefühl der Angst sowie erhebliche Gefährdungen auf der Ebene der eigenen Identität⁹⁰.

⁸⁹Vgl. ebd.

⁹⁰Vgl. Hohmeier, 1975, 12-14

2.2.5 Identitätsarbeit ist Körperarbeit

JANTZEN schreibt dazu: „Der Körper als Ding ist ein Teil unseres Selbst, auf das wir uns beziehen, selbst wenn wir ihm zu fliehen versuchen“⁹¹. Die Begriffe „Körper (Leib)“, „Selbst“ und „(Ich-)Identität“ sind in anthropologischer Sicht elementar und bilden zusammen mit den Begriffen „Ich“, „Person“ und „Persönlichkeit“ ein sehr umfangreiches Gebiet humanwissenschaftlicher Forschung⁹². In der fachlichen Auseinandersetzung mit Geschlecht (worauf ich im nächsten Kapitel eingehen werde) trifft man, wie auch bei Fragen bezüglich der Identität, unmittelbar auf das Wort „Körper“⁹³. Doch was sollte der menschliche Körper mit Geschlecht zu tun haben? Hörten wir doch, Geschlecht ist wie auch Behinderung ein soziales Konstrukt? Eine Antwort gibt uns LANGNER in einem ihrer Aufsätze „Körper und Geschlecht“. Tatsächlich war der Körper in der Soziologie erst ab den 1970er Jahren ein Thema, anders als in der Medizin, dort war er bereits ab dem 19. Jahrhundert wichtig für die Forschung.

Grund für das soziologische Interesse am Körper waren die veränderten gesellschaftlichen und sozialen Strukturen in unserer Gesellschaft. Die Autoren, die sich damals mit diesem Thema befassten, waren sehr unterschiedlicher Ansicht, welche Rolle der Körper bezüglich der geschlechtlichen Identität in der Gesellschaft nun spiele und wie er zu definieren sei⁹⁴. Vor allem nimmt der Körper im Diskurs über Behinderung einen großen Platz ein, und wird dort in drei unterschiedlichen Modellen thematisiert⁹⁵. Das medizinische Modell von Behinderung betrachtet den Körper als außergesellschaftlichen Teil des Menschen, der erforscht werden kann und zum Zweck von Prävention, Linderung und Heilung von Krankheiten dient.

⁹¹Jantzen, 2011, 16-17

⁹²Vgl. Jantzen, 2011, 15-16

⁹³Vgl. Kapitel 2.2.4

⁹⁴Vgl. Langner, 2011, 130

⁹⁵Vgl. Dederich, 2007, 57

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Das soziale Modell von Behinderung geht auf die gesellschaftlichen Reaktionen auf abweichende körperliche Merkmale ein, die Zuschreibung und Bewertung mit sich bringen. Resultierend daraus entstehen Ausgrenzung und Abwertung. Das dritte Modell beschäftigt sich mit der kulturwissenschaftlichen Sicht auf Behinderung, die gleichzeitig auch Grundlage für die Disability Studies ist, auf die im weiteren Verlauf näher eingegangen wird. Das kulturwissenschaftliche Modell setzt prinzipiell am sozialen Modell an, erweitert es aber darin, einen reflexiven Blick anzuwenden. Antworten soll das Modell auf die Fragen nach den Voraussetzungen, den Mitteln, Folgen und Wegen finden, wie die Gesellschaft den Körper wahrnimmt und thematisiert⁹⁶. WALDSCHMIDT sagt dazu, dass der Körper „als biophysische Größe angesehen werden kann, dass jedoch gleichzeitig Geschichte und Biografie, Bedeutung und Erfahrung, soziales Handeln und soziale Lage so unauflösbar in ihn eingewoben sind, dass sich eine binäre Trennung zwischen „Natur“ und „Kultur“ als kurzschlüssig erweist“⁹⁷. WALDSCHMIDTS Aussage unterstreicht LANGNERS Ansicht, dass der Körper kein abgeschlossenes naturgegebenes Gebilde ist, sondern dass er veränderbar ist⁹⁸.

Es wird deutlich, wie wichtig der Blick auf den „ganzen Menschen“ ist. Was hat dieser einzelne Mensch erlebt, was hat ihn geprägt? Wie wuchs er auf und wie wurde er sozialisiert? Mehrperspektivität und Interdisziplinarität sind Voraussetzungen dafür die Vielschichtigkeit des Körpers von behinderten Menschen in den Blickpunkt zu nehmen⁹⁹. Der Körper wird zu einem Medium um Abweichungen und Verschiebungen wahrzunehmen¹⁰⁰.

⁹⁶Vgl. Dederich, 2007, 57

⁹⁷Waldschmidt, 2005, 23

⁹⁸Vgl. Langner, 2009, 59

⁹⁹Vgl. Dederich, 2007, 60

¹⁰⁰Vgl. ebd., 127

2.3 Geschlecht und Behinderung

Geschlecht und Behinderung entwickeln sich im Kontext des biopsychosozialen Modells (siehe Kapitel 2.1.2), und sind maßgeblich an der Identitätsentwicklung eines Individuums beteiligt¹⁰¹.

Beide Begriffe tauchen häufig dann auf, wenn es um Fragen nach Ungleichheiten in der Gesellschaft geht. Doch zunächst soll geklärt werden, wie „Geschlecht“ definiert wird. Zunächst umfasst das Geschlecht die Gesamtheit aller Merkmale zur Bestimmung, ob ein Lebewesen männlich oder weiblich ist. Im biologischen Sinne ist mit Geschlecht das jeweilige Geschlechtsorgan gemeint. Umgangssprachlich und scherzhafterweise schreibt man dem weiblichen Geschlecht Schwäche, Zärtlichkeit und Schönheit zu, während beim männlichen Geschlecht von Stärke gesprochen wird: der Mann, das starke Geschlecht¹⁰². Behinderung und Geschlecht haben Gemeinsamkeiten. Mit Grundlage der heutigen Sichtweise, dass Behinderungen produziert werden und keine pathologischen Ist-Zustände sind, kann man diesen Gedanken auch in Richtung Geschlecht weiterdenken. Behinderung und Geschlecht sind keine Eigenschaften sondern tauchen dann auf, wenn es um Verhältnisse geht. Ein Verhältnis zeigt immer zwei Seiten auf. In diesem Fall sind es Begegnungen, also soziale Kontakte, die eine Behinderung herstellen¹⁰³.

Dennoch gibt es aber auch einen wesentlichen Unterschied zwischen beiden Kategorien, den SCHILDMANN betont. Im Vergleich zu Behinderung ist Geschlecht unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass es etwa ebenso viele Männer wie Frauen gibt.

Das Verhältnis ist ungefähr ausgewogen. Bei Behinderung ist dies ganz anders. Hier gibt es nur eine Minderheit an Menschen, die sich von der so gern genannten „Normalbevölkerung“ unterscheidet¹⁰⁴.

¹⁰¹Vgl. Bruner, 2000, 2/ Schildmann, 2003, 29

¹⁰²Vgl. Bünting, 1996, 448

¹⁰³Vgl. Bruner, 2000, 1

¹⁰⁴Vgl. Schildmann, 2003, 29

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Ich habe davon gesprochen, dass ein Verhältnis immer aus zwei Seiten besteht. Bei der Kategorie Geschlecht ist dies männlich/weiblich und bei der Kategorie Behinderung Normalität/Abweichung¹⁰⁵.

MOSER spricht in diesem Zusammenhang von *dem Einen* und *dem Anderen*, wobei das Eine (das Normale) nur dann eine gewisse Bedeutung bekommt, wie es das Andere (beispielsweise Behinderung) definiert¹⁰⁶.

Recherchiert man in Fachliteratur oder im Internet nach Behinderung und Geschlecht, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, auf Texte oder Bücher zu stoßen, die sich mit der Rolle der Frau und Behinderung beschäftigen. Findet man einen scheinbar passenden Text, der sich mit dem männlichen Geschlecht auseinandersetzt, geht es meist in den ersten Kapiteln um Feminismus und Frauenbewegungen. Ein Hinweis dafür, dass man sich erst viel später mit der Rolle des Mannes konkreter befasste¹⁰⁷. In Anbetracht dessen, dass die Vertiefung der Frauenbewegungen am eigentlichen Thema dieser Arbeit vorbeiführt, werde ich darauf nicht näher eingehen.

Aus soziologischer und kulturwissenschaftlicher Sicht beschäftigen sich die *Gender Studies* mit der Geschlechtsthematik. Grundannahme der Gender Studies ist, dass, wie es auch u.a. SCHILDMANN, MOSER und BRUNER sehen, Geschlecht ein Konstrukt ist. Dieses wird unterschieden in die aus dem Englischen stammenden Begriffe „gender“ (das soziale Geschlecht) und „sex“ (das biologische Geschlecht)¹⁰⁸.

Ableitend von Forschungsergebnissen, die belegen konnten, dass es sich bei Geschlecht tatsächlich um ein Konstrukt handelt, entstand das „doing Gender“, was Frau-Sein oder Mann-Sein „als einen komplexen, multidimensionalen Prozess“¹⁰⁹ beschreibt.

¹⁰⁵Vgl. ebd. 30

¹⁰⁶Vgl. Moser, 1997, 142

¹⁰⁷Vgl. Hollstein 2007, 33/ Schildmann, 2003, 31-35

¹⁰⁸Vgl. Langner, 2011, 130

¹⁰⁹Langner, 2011, 132

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Die Gender Studies fungieren auf politischer Ebene, um eine Gleichstellung von Mann und Frau zu erreichen, während das Doing Gender eine ganz praktische Methode ist, die gesellschaftliche Konstrukte sichtbar werden zu lassen¹¹⁰.

2.3.1 Behinderte Männlichkeit?

Leistung, Erfolg, Härte, Macht, Konkurrenz,...die Liste der Wörter, die die traditionelle Männerrolle beschreiben, könnte man an dieser Stelle noch erweitern¹¹¹. Da ich mich in dieser Arbeit auf das männliche Geschlecht konzentriere, setzte ich mich mit Fachliteratur auseinander, die das ´Mann-Sein als behinderter Mensch`` diskutiert. Begriffe, wie die, die ich eingangs genannt habe, tauchen im Kontext von Männlichkeit und Behinderung zwar regelmäßig auf, doch beschreiben sie nicht das Mannsein sondern das Streben danach, als solcher wahrgenommen zu werden.

Man spricht sogar eher davon, dass Jungen im Schulsystem als „schwaches Geschlecht“ gelten¹¹², ganz im Gegensatz zu dem, was man im Wörterbuch findet¹¹³. Auf die Schulsituation von behinderten Jungen werde ich im Kapitel 2.5 näher eingehen. Genannt sei aber eine interessante Statistik aus dem Grundschulbereich, die aufzeigt, dass es auf der Seite der nichtbehinderten Kindern eine Überzahl an Mädchen und auf der Seite der behinderten Kindern eine Überzahl an Jungen gibt¹¹⁴. Aus dieser Statistik heraus, habe ich die Überschrift dieses Kapitel gewählt. „Ist die Männlichkeit behindert?“ An dieser Stelle interessiert mich, wie die Situation im außerschulischen Alltag von Jungen mit Behinderung aussieht. JERG fand in einem seiner Projekte heraus, dass einem Jungen mit Behinderung eben diese bereits genannten Attribute und Verhaltensweisen fehlen, die das gängige männliche Bild charakterisieren. Andere, nichtbehinderte Jungen,

¹¹⁰Vgl. Leeb, 2008, S. 2

¹¹¹Vgl. Hollstein, 2007, 39

¹¹²Vgl. Thielen, 2011, 2

¹¹³Vgl. Kapitel 2.3

¹¹⁴Vgl. Schildmann, 1997, 130

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

beschreiben die Jungen mit Behinderung als ängstlich, scheu und nicht sportlich, also als unmännlich¹¹⁵. JERG macht aber gleichzeitig deutlich, wie wichtig es für Jungen mit Behinderung ist, zu einer „normalen“ Jungengruppe dazuzugehören. Dieser Wunsch hat eine große Bedeutung, erkennbar daran, dass auch ein Außenseiter-Platz in der Gruppe den Wunsch nach Teilhabe stärkt. Letztendlich fallen Jungen mit Behinderung nach einer gewissen Zeit aus dem Raster raus und kommen nicht mehr zur Jungengruppe. Warum, das konnte JERG in seinen Interviews nicht herausfinden¹¹⁶. Vielleicht kann EXNER etwas zur Klärung dieser Frage beitragen.

In seinem Artikel schreibt er zu Beginn, dass es nicht nur zwei sondern drei Geschlechter gibt: die Männer, die Frauen und die Behinderten¹¹⁷. Deutlich werde dies beispielsweise daran, dass es an öffentlichen Orten drei verschiedene Toiletten gibt, was den behinderten Menschen im Prinzip als geschlechtlosen Neutronen darstellt¹¹⁸. Bei einem nichtbehinderten Menschen ist das Geschlecht, wie bereits erwähnt, die grundlegendste Differenzierungskategorie, die eine Person beschreibt. EXNER schreibt, dass dies bei vielen behinderten Männern nicht stimmt, denn bei ihnen wurde das Merkmal Geschlecht durch das Merkmal Behinderung ersetzt¹¹⁹.

Um die Frage damit versuchsweise zu beantworten, warum behinderte Jungen aus nichtbehinderten Jungengruppen meist herausfallen, hat dieses Phänomen etwas mit den beschriebenen Stigmatisierungsvorgängen¹²⁰ zu tun.

¹¹⁵Vgl. Jerg, 1999, 86

¹¹⁶Vgl. Jerg, 1999, 87

¹¹⁷Vgl. Exner, 1997, 67

¹¹⁸Vgl. ebd.

¹¹⁹Vgl. Exner, 1997, 68

¹²⁰Vgl. Kapitel 2.2.3

2.4 Behindertwerden

Behindertwerden, Geschlecht und Identitätsarbeit sind eng miteinander verbunden. Zunächst gehe ich etwas genauer auf das Behindertwerden ein, das einen gesellschaftlichen Prozess darstellt, der für behinderten Menschen eine erschwerte Situation zur Folge hat¹²¹.

Um dies anschaulich darstellen zu können, greife ich das Modell der „Vier Typen in der Identitätsarbeit“ von LANGNER auf, mit dem sie verschiedene Einflussfaktoren auf die Identitätsarbeit dokumentieren konnte. Durch Interviews und Beobachtungen kristallisierten sich vier verschiedene Typen heraus, deren Einflussfaktoren Ressourcenlage, erfahrene Anerkennung, Gewalterfahrung/ Ausgrenzung, Institutionelle Bedingungen und Körperpraxen sind.

Diese Bedingungen wurden auf die folgenden vier Identitätsarbeitstypen angewandt:

- Identitätsarbeit als Rückzug
- Abgesicherte Identitätsarbeit
- Wechselhafte Identitätsarbeit und
- Offensive Identitätsarbeit¹²²

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass das Behindertwerden durch den Vergleich mit anderen (Nichtbehinderten) entsteht.

Dieser Prozess sei aber nicht als absolut anzusehen, sondern als relational. Das bedeutet, es handelt sich um keinen einseitigen Zuschreibungsprozess, sondern um verschiedene Möglichkeiten, die dem Individuum eröffnet werden. Fliehen kann es aus diesem Prozess nicht¹²³ (vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.3).

¹²¹Vgl. Langner, 2009, 244

¹²²Vgl. Langner, 2009, 230-239

¹²³Vgl. ebd. 244

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Auch an dieser Stelle bekommt der Körper¹²⁴ eine zentrale Rolle, wird dem Individuum über die leibliche Erfahrung die Naturgegebenheit seiner „Behinderung“ vermittelt. Die Unterschiede zum anderen „normalen“ Individuum prägen sich von Kindheit an ein und verfestigen sich zu einer dauerhaften Wirklichkeit für den behinderten Menschen. Doch ebenso verfestigen sich auch soziale Anerkennungen, was ein Annehmen seines Selbst¹²⁵ trotz des Behindertwerdens möglich macht¹²⁶.

Auch das Geschlecht eignet sich das Individuum über den Körper an, wobei auch hier danach gefragt werden kann, wie das Geschlecht im Verhältnis zum Behindertwerden in der Identitätsarbeit ausgehandelt wird. In ihren Ergebnissen nennt LANGNER unterschiedliche Strategien, die von beiden Geschlechtern ausgehandelt werden¹²⁷. Junge Männer versuchen das Behindertwerden damit zu kompensieren, indem sie sich an Verhaltensstereotypen entlanghangeln (beispielsweise Muskeltraining). Ausgangspunkt ist dabei, welche Geschlechtszuschreibungen sie bereits erlebt haben. LANGNER sieht im Gegensatz zum weiblichen Geschlecht, eine offensive Identitätsarbeit, deren Voraussetzungen soziale Anerkennung ist, bei jungen Männern kritischer. Für sie ist es wesentlich schwieriger Anerkennung zu bekommen, da diese mit Leistung gekoppelt ist¹²⁸.

Einer von LANGNERS Interviewpartnern aus der genannten Studie ist Florian. Er ist 13 Jahre alt und wohnt mit seinen Eltern und seinen Brüdern (einer ist zwei Jahre älter, der andere ein Jahr alt) zuhause¹²⁹. LANGNER hat anhand ihrer Ergebnisse aus den Interviews eine Fallrekonstruktion von Florian erstellt. Darauf basierend möchte ich an dieser Stelle darauf

¹²⁴Vgl. Kapitel 2.2.4

¹²⁵Vgl. ebd.

¹²⁶Vgl. Langner, 2009, 245

¹²⁷Vgl. ebd.

¹²⁸Vgl. Langner, 2009, 246

¹²⁹Vgl. Langner, 2009, 175-182

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

eingehen, wie Florian seinen eigenen Körper sieht und wie er mit ihm umgeht. Später werde ich sein Beispiel in anderen Zusammenhängen wieder aufgreifen.

Für Florian ist sein Körper ein zentrales Aushandlungsmedium, so LANGNER¹³⁰. Mit ihm verhandelt er seine Männlichkeit und das Bedürfnis nach Anerkennung. Vor allem im Hinblick auf seinen Vater und seinen älteren Bruder ist das wichtig, denn diese sollen ihn ebenfalls als Mann wahrnehmen. Ausgangspunkt für seine Männlichkeit ist sein Körper. Im Gespräch macht Florian deutlich, dass für ihn Männlichkeit mit Stärke und Fitness zu tun haben.

Dementsprechend treibt er viel Sport, was auch sein einziges Hobby ist. Leistung und Konkurrenz¹³¹ sieht er als Norm für das Mannsein an¹³². Beim Sport, so beschreibt er, kann er positive Erfahrungen machen, die er über seinen Körper erfährt. Erlebt er Negatives, hat er sehr schnell Angst, diese Schwäche könnte länger andauern, wie beispielsweise eine Krankheit¹³³.

Anhand dieser Aussagen von Florian lässt sich nachvollziehen, warum der Körper so wichtig ist und warum es für Jungen schwer ist eine männliche Identität aufzubauen, wenn dies, wie LANGNER sagt, mit Leistungserbringung in Konkurrenzsituationen einhergeht.

Auch zur Kategorie Geschlecht hat LANGNER Florian befragt. Interessant dabei ist, dass er sich in seiner Identitätsarbeit stark auf die Trennung zwischen männlich und weiblich bezieht¹³⁴.

Er versucht über seine Männlichkeit, die er über seinen Körper herstellt, Anerkennung zu bekommen. Er geht davon aus, dass er über die Männlichkeit das Behindertwerden kompensieren kann und damit auch einer

¹³⁰Langner, 2009, 180

¹³¹Vgl. Kapitel 2.3.1

¹³²Vgl. Langner, 2009, 180-181

¹³³Vgl. ebd.

¹³⁴Vgl. Langner, 2009, 181

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

drohenden „Verweiblichung“ entgegenwirken kann, die er in der Familie erlebt¹³⁵. Vor allem die Mutter erwartet von Florian im Haushalt mitzuhelfen und mit ihr einkaufen zu gehen. All dies erwartet sie vom älteren Bruder nicht. Eine Strategie, dem entgegenzuwirken, ist für Florian der Sport. Doch auch da reicht sein Leistungsvermögen nicht aus, um vom Vater als jungen Mann wahrgenommen zu werden¹³⁶.

Durch seinen Versuch als männlich angesehen zu werden und damit nicht der Rolle der Frau zu entsprechen, hat sich Florian ein sehr negatives Bild von Frauen gemacht. Stereotype Rollenzuschreibungen sind die Folge. Eine Freundin hätte er dennoch gerne, denn eine Freundin sieht Florian als Gewinn seines Mannseins. Es wäre ein Moment, indem seine Männlichkeit augenscheinlich nicht in Frage gestellt werden kann¹³⁷.

2.4.1 Disability Studies

Die Disability Studies sind eine junge wissenschaftliche Disziplin, die sich kritisch mit „Behinderung“ auseinandersetzt. Ihre Ursprünge hatten sie vor ungefähr zwanzig Jahren in Amerika und England. In Deutschland sind die Disability Studies erst seit 2001 bekannt, allerdings gab es bereits seit Ende der 70er Jahre Studien über Behinderung¹³⁸.

Die Anfänge der Disability Studies in den USA waren dadurch gekennzeichnet, dass sich behinderte Menschen zusammenschlossen um sich gegen Verwahrlosung und Abschiebung in Einrichtungen, Fremdbestimmung und gesellschaftliche beziehungsweise politische Ausgrenzung zur Wehr zu setzen¹³⁹.

Ziel der Disability Studies ist es einen Perspektivwechsel zu schaffen, der Behinderung nicht als pathologisches Problem sieht, das man behandeln

¹³⁵Vgl. ebd.

¹³⁶Vgl. ebd.

¹³⁷Vgl. Langner, 2009, 182

¹³⁸Vgl. u.a. Waldschmidt, 2009/ Dederich, 2007

¹³⁹Vgl. Dederich, 2007, 21

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

muss, sondern als komplexes System, das uns alle miteinbezieht. Der Gedanke, dass es für Gesellschaft und Individuum das Beste sei, besondere Hilfen zu installieren, damit sich behinderte Menschen an die Umwelt bestmöglich anpassen können, gerät mit den Disability Studies in starke Kritik¹⁴⁰. Von Anpassung sollte nicht die Rede sein, wie es WALDSCHMIDT treffend formuliert: „Im Grunde ist Behinderung nicht die Ausnahme, die es zu kurieren gilt, sondern die Regel, die in ihren vielfältigen Erscheinungsweisen zunächst einfach zu akzeptieren wäre“¹⁴¹.

Dass behinderte Menschen im Alltag dennoch als Ausnahmen gelten, hat gesellschaftspolitische und kulturelle Gründe.

Wie bereits angesprochen braucht es das „Abweichende“ um überhaupt von „Normalität“ sprechen zu können¹⁴².

Vielleicht sorgt alleine der Begriff „Disability Studies“ in der deutschen Übersetzung für Verwirrung und Missverständnis. Auch ich war bis vor kurzem der Meinung, richtig zu liegen, wenn ich die Disability Studies mit „Behindertenforschung“ übersetze. In Anbetracht dessen, dass sich die Disability Studies stark von rehabilitationswissenschaftlichen Ansätzen distanziert sehen, sollte man lieber von „Studien zu (Nicht-) Behinderung“ sprechen¹⁴³.

2.4.2 Selbstbestimmung

Im soziologischen Sinne heißt Selbstbestimmung „Freiheit des Individuums vor Fremdbestimmung“¹⁴⁴ und ist derzeit zentraler Gedanke in der Behindertenpolitik. Im neunten Buch des Sozialgesetzes (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) von 2001 findet man schon im ersten Paragraphen den Begriff „Selbstbestimmung“: „Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch

¹⁴⁰Vgl. Waldschmidt, 2009, 125

¹⁴¹Waldschmidt, 2009, 125

¹⁴²Vgl. Kapitel 2.3: „Das Eine“ und „Das Andere“/ Waldschmidt, 2009, 125

¹⁴³Vgl. ebd.

¹⁴⁴Bünting, 1996, 1049

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken“ (§1, Abs. 1, SGB IX)¹⁴⁵.

Seit Mitte der 90er Jahre findet der Begriff Selbstbestimmung auch immer mehr Platz in Heil- und Sonderpädagogik, wobei hier der Fokus noch auf dem im vorhergegangenen Kapitel erwähnten rehabilitativen Ansatz liegt¹⁴⁶.

WALDSCHMIDT fordert dazu auf, Behinderung als Moment zu benutzen um eine allgemeine gesellschaftspolitische Relevanz von Autonomie zu fokussieren, die auch die Selbstbestimmung nichtbehinderter Menschen in den allgemeinen Fokus rückt. Die Frage sollte lauten, was es heißt, in unserer Gesellschaft ein selbst bestimmendes Individuum zu sein, egal ob behindert oder nicht¹⁴⁷. In den Disability Studies geht es aber neben dem interdisziplinären Ansatz, Behinderung als Konstruktion zu verstehen, auch darum, Partei zu ergreifen. Und zwar „parteiliche Forschung von Behinderten für Behinderte“¹⁴⁸. Zahlreiche bekannte Wissenschaftler und Aktivisten, die selbst behindert waren, wie beispielsweise Irving Kenneth Zola (USA) oder Michael Oliver (England) waren und sind wichtige Schlüsselfiguren.

Bald schon breiteten sich die Disability Studies in vielen anderen Ländern aus, sodass heute ein gut ausgebautes internationales Netzwerk besteht¹⁴⁹.

3 Schlussteil

Zum Abschluss dieser Arbeit soll es mir gelingen, meine gewonnenen Erkenntnisse bezüglich meiner Fragestellungen zu bündeln und sie in einen Gesamtkontext zu bringen.

Ich werde nun im weiteren Verlauf auf die Institution Schule näher eingehen, da ich bei meinen Recherchen festgestellt habe, dass dieser Ort für Kinder

¹⁴⁵Stascheit, 2009, 1332

¹⁴⁶Vgl. Waldschmidt, 2003, 13

¹⁴⁷Vgl. ebd.

¹⁴⁸ebd.

¹⁴⁹Vgl. Waldschmidt, 2009, 126

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

und Jugendliche, nicht nur mit Trisomie 21, in der Identitätsentwicklung eine zentrale Rolle spielt. Die von mir aufgegriffenen theoretischen Themenbereiche *Trisomie 21*, *Identität*, *Behindertwerden* und *Geschlecht* sollen nun auf den praktischen Teil, nämlich die Schule, abgebildet werden. Selbstverständlich spielen im Alltag von behinderten Kindern die Eltern eine weitere zentrale Rolle, doch werde ich mich an dieser Stelle auf die Schule als Lebens- und Lernort dieser Kinder konzentrieren.

3.1 Lernort Schule

Dieses Kapitel greife ich auf, da die Schule für Kinder und Jugendliche der Ort ist, an dem sie die meiste Zeit verbringen, und an dem sie sich hauptsächlich entwickeln. Aktuell gibt es kontroverse Debatten darüber, ob die „Sonderschule“ im Zuge der Integrations- und Inklusionsthematik als Bildungsort ausgedient hat. Laut der Bertelsmann Stiftung hat derzeit in Deutschland ungefähr eine halbe Million Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf. 400 000 Kinder davon gehen in eine Sonderschule, ungefähr 85000 Kinder werden gemeinsam mit Nichtbehinderten an Regelschulen unterrichtet¹⁵⁰.

Die Bundesländer in Deutschland gehen mit diesem Thema sehr unterschiedlich um, obwohl seit Januar 2009 die UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen eine verbindliche Handlungsgrundlage darstellt¹⁵¹. Artikel 24, Abs. 1 der UN-Konvention:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die

¹⁵⁰Vgl. Bertelsmann Stiftung, 2009, in:

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,769821,00.html>

¹⁵¹Vgl. ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Vertragsstaaten ein integratives [inklusive] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...)“¹⁵².

Die meisten Kinder, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben, besuchen eine Sonderschule mit Schwerpunkt geistige Entwicklung und Lernen. Dennoch gibt es auch einzelne Schülerinnen und Schüler mit dem Down-Syndrom, die das Abitur schaffen. Wir können also laut ZIMPEL keine Universalaussage darüber machen, was Menschen können oder was nicht können, denn ein einziges Gegenbeispiel widerlegt dies¹⁵³.

3.1.1 Integrativer Unterricht

Integrativer Unterricht bedeutet behinderte und nichtbehinderte Kinder zusammen zu schulen. Das Wort Integration kommt aus dem Lateinischen und findet unter anderem folgende Definition: „Zusammenschluss zu einem Ganzen“¹⁵⁴. Integration in der Schule ist ein wichtiger Bestandteil für die soziale Integration, da das selbstverständliche gemeinsame Lernen von Kindheit an dafür sorgt, Vorurteilen vorzubeugen¹⁵⁵.

Um bedingungslose Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche schaffen zu können, muss Integration von der Kindertagesstätte bis zur Berufsschule durchgängig gelebt werden¹⁵⁶.

Die Alltagssituation von so genannten „behinderten Kinder“ in Schulen sieht leider auch heute noch anders aus. Zwar wurde schon vor Jahrzehnten die Volksschule gegründet, Demokratie und Chancengleichheit, die damit gewährleistet werden sollten, wurden jedoch nicht erreicht. Mehr noch, diese Schulform stieß an ihre Grenzen. Grenzen die aus gesellschaftlichen Normen gebaut wurden. Diejenigen, die der Norm nicht entsprachen, die das

¹⁵²Sozialverband Deutschland e.V. (SoVD), 2004-2011, in: <http://www.sovd.de/1465.0.html>

¹⁵³Vgl. Zimpel, 2010, 28

¹⁵⁴Bünting, 1996, 572

¹⁵⁵Vgl. Firlinger, 2003, 50-51

¹⁵⁶Vgl. ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

was im Unterricht vermittelt wurde nicht verstanden haben, hatten keine Daseinsberechtigung auf der Schule¹⁵⁷.

Aus diesem System der Schule entwickelten sich andere Formen von Schule, die "besonderen Schulen", wie beispielweise Blindenschule, Taubstummschulen, Schulen für körperbehinderte Kinder und viele weitere. Bis in die 1960er Jahre wurden viele differenzierte Angebote an Schulen geschaffen, um den unterschiedlichen Diagnosen von Behinderung gerecht werden zu können¹⁵⁸.

Zu jener Zeit war der Gedanke von Integration mit der Schaffung dieses facettenreichen Angebots voll bestätigt, machte er doch möglich, was bisher unmöglich war: Bildung für alle. Aus heutiger Perspektive könnte man sagen, Bildung für alle, ja. Aber separiert voneinander. Grundgedanke von der Separation behinderter und nichtbehinderter Kinder ist, Schutzräume zu schaffen, die dafür Sorge tragen sollten, dass die Kinder gemäß ihren Möglichkeiten gefördert werden können¹⁵⁹. Die aktuellen Bestrebungen nach schulischer Integration profitieren von einem Einstellungswechsel in der Pädagogik.

GROSSENBACHER benennt den aktuellen Wandel:

„Der jederzeit gleiche Unterricht mit den gleichen Mitteln und den gleichen Methoden und nach den gleichen Maßstäben für alle wird den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernstilen der Kinder nicht gerecht. Die homogene Lerngruppe, die diesem Unterrichtsprinzip entspricht, ist eine Fiktion, oder kommt allenfalls um den Preis der massiven Aussonderung von immer mehr Kindern zustande. Es sollte also übergegangen werden zur Differenzierung im Unterricht, zur unmittelbaren Berücksichtigung auch von speziellen Bedürfnissen, die bei jedem Kind (insbesondere auch sehr „begabten“) zeitweilig oder längerfristig auftreten

¹⁵⁷Vgl. Grossenbacher, 1996, 14

¹⁵⁸Vgl. Grossenbacher, 1996, 15

¹⁵⁹Vgl. ebd.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

können. Zielvorstellung ist ein Unterricht, in dem jedes Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten, Neigungen, Möglichkeiten optimal gefördert wird“¹⁶⁰.

Etwa zur gleichen Zeit formuliert FEUSER seine Vorstellung von Integration:

„alle Kinder und Schüler
in Kooperation miteinander
auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
nach Maßgabe ihrer momentanen
Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
in Orientierung auf die ´nächste Zone ihrer Entwicklung`
an und mit einem
´gemeinsamen Gegenstand` spielen und lernen und arbeiten“¹⁶¹

3.1.2 Kritik an der Sonderpädagogik

Viele Fachleute in Deutschland sehen das Recht auf Bildung für alle als kritisch. SCHUMANN bezeichnet in ihrer Dissertation das Recht auf Bildung in Deutschland als uneingelöst, trotz gegenteiliger Beteuerungen aus Politik und Sonderpädagogik¹⁶². Auch FEUSER kritisiert die Sonder- und Geistigbehindertenpädagogik stark. Für ihn wird deutlich, dass die Sonderpädagogik die potenziellen Entwicklungsmöglichkeiten der als behindert klassifizierten Menschen beschneidet. Niemand könne mit Sicherheit sagen, was in den Gehirnen der Kinder und Jugendlichen vorgeht¹⁶³.

Im vorhergehenden Kapitel habe ich von „Schutzräumen“ gesprochen, die zielgerichtetes, individuell angepasstes Lernen ermöglichen sollen. Auch SCHUMANN greift dies auf, nennt diesen Raum „Schonraum“. Weiter spricht

¹⁶⁰Grossenbacher, 1996, 18

¹⁶¹Feuser, 1995, 173-174

¹⁶²Vgl. Schumann, 2007, 11

¹⁶³Vgl. Feuser, 1996, 8

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

sie von der „Schonraumfalle Sonderschule“. Damit meint sie die Möglichkeit von Sonderschülerinnen und Sonderschülern ein positives Selbst- und Leistungskonzept entwickeln zu können, was ihnen anscheinend auf anderem Wege, laut sonderpädagogischem Blickwinkel, nicht möglich sei¹⁶⁴. Die Schonraumthese legitimiere eine Überweisung in eine Sonderschule als „richtiges“ pädagogisches Handeln¹⁶⁵.

FEUSER sieht „richtiges“ pädagogisches Handeln darin, die Sonderpädagogik abzulösen und eine Regelpädagogik anzustreben, die sich um alle Menschen kümmert, um die sich bisher die Sonderpädagogik bemüht hat. Der Sinn für die Sonderpädagogik liegt heute nicht mehr darin, behinderte Menschen in Sonderinstitutionen zu fördern, sondern darin, in Kooperation mit den als behindert geltenden Menschen eine gemeinsame Kultur zu schaffen¹⁶⁶.

Wie bereits in Kapitel 2.2.3.1 angesprochen, spielt Stigmatisierung in der Behindertenarbeit eine zentrale Rolle, dies ist auch im Kontext der Institution Schule nicht anders und hat große Auswirkungen auf Menschen, die schon mit ihrer Geburt stigmatisiert werden. Wir hörten auch bereits, dass Stigmatisierungen für Menschen, die diese ertragen müssen, identitätsschädigend sind.

Die Verweisung eines Kindes in eine Sonderschule ist die negativste Form von Zuschreibung oder Etikettierung, mit der dem Schüler oder der Schülerin die endgültige Inkompetenz zugesprochen wird¹⁶⁷. Dieser Vorgang ist identitätsverändernd für das Individuum und es kann nichts dagegen tun.

Eigentlich sollte man meinen, die Sonderschule bereite ihre Schülerinnen und Schüler auf ein Leben so „normal“ wie möglich vor, dennoch sind Schulabgänger einer Sonderschule den Vorurteilen der Öffentlichkeit ausgeliefert. Die alleinige Verbundenheit eines Individuums zu einer

¹⁶⁴Vgl. Schumann, 2007, 16

¹⁶⁵Vgl. ebd.

¹⁶⁶Vgl. Feuser, 1996, 8-9

¹⁶⁷Vgl. Homfeldt, 1974, 76

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Sonderschule ist Stigmatisierung pur¹⁶⁸. LANGNER spricht hier sogar von einer Dramatik, die in der Institutionalisierung von Lebensläufen von Menschen mit geistiger Behinderung liegt.

Die meisten der Sonderschulabgänger werden anschließend in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfMB) gehen. Dort haben sie nur begrenzt die Möglichkeit Anerkennung und das Gefühl, nützlich sein zu können, zu erfahren¹⁶⁹.

Wie ich bereits aufzeigte, sind Anerkennung und Zugehörigkeit wesentliche Grundbedürfnisse des Menschen, die dazu beitragen eine eigene Identität aufbauen zu können¹⁷⁰.

3.1.3 Identitätsarbeit in der Schule

Die Interaktion eines Individuums in der Schule ist im Rahmen der Identitätsentwicklung wichtig, da sich dort wichtige Interaktionspartner befinden, die das Individuum durch den Austausch prägen. Selbstverständlich findet dies nicht ausschließlich in der Schule statt, sondern auch in den Familien¹⁷¹. Darauf kann ich in diesem Rahmen leider nicht weiter eingehen. LANGNER zeigt in einer Analyse der Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden, wie soziale Ungleichheit in Sonderschulen legitimiert wird. Die Verhandlung von Geschlecht und geistig Behindertwerden wird unter anderem durch die hierarchische Stellung von Lehrenden den Lernenden gegenüber beeinflusst¹⁷². Dies sind wichtige Faktoren für die Identitätsentwicklung, die es zu beachten gilt.

Beispiele für diese hierarchische Struktur sind das starke Eingreifen und Regulieren von Lehrenden Lernenden gegenüber, oder auch fehlende

¹⁶⁸Vgl. ebd.

¹⁶⁹Vgl. Langner, 2009, 128

¹⁷⁰Vgl. Kapitel 2.2

¹⁷¹Vgl. Langner, 2009, 94

¹⁷²Vgl. ebd., 124

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Rückzugsräume für beide Seiten¹⁷³. Laut GOFFMAN kann ein schlechter institutioneller Rahmen dafür sorgen, dass potenzielle Handlungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern vernichtet werden¹⁷⁴. Dabei spielt das genannte Thema Selbstbestimmung, das ich in Kapitel 2.4.2 behandelt habe, eine zentrale Rolle. Der rehabilitative Ansatz hemmt die Persönlichkeitsentfaltung und die Erarbeitung einer eigenen stabilen Identität. LANGNER spricht von verschwimmenden Grenzen zwischen tatsächlich notwendiger Hilfestellung und der Produktion unangemessener Abhängigkeit¹⁷⁵. Ein gutes Beispiel dafür ist, dass Handlungen von Lehrenden vorweggenommen werden. Und genau diese Handlung sorgt dafür, dass Menschen behindert werden.

Die Konstruktionen von Geschlecht und geistiger Behinderung verlaufen über Differenzierungen in Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Maßgeblich dafür verantwortlich sind die Vorstellungen von Lehrenden bezüglich geistiger Behinderung sowie das Männlich- beziehungsweise Weiblichsein¹⁷⁶.

Es wird an dieser Stelle wieder einmal deutlich, dass sich das Individuum seine Identität im Austausch mit der sozialen Umwelt erarbeitet. Man kann nur erahnen welche komplexen Systeme und Strukturen bei jedem/jeder Einzelnen dahinterstecken. Jeder Mensch hat seine eigene Biografie, seine eigenen Prägungen und Wertvorstellungen. In Anbetracht dessen, das Lehrerinnen und Lehrer eine Vorbildfunktion besitzen, spielen deren Sozialisierung, deren Werte und Normen, sowie deren durch die eigene Erziehung geprägte Vorstellungen geschlechterspezifischer Rollen eine wichtige Rolle für ihre Schülerinnen und Schüler.

¹⁷³Vgl. Langner, 2009, 124

¹⁷⁴Vgl. Goffman, 1973, 47

¹⁷⁵Vgl. Langner, 2009, 125

¹⁷⁶Vgl. ebd. 127

3.2 Abschließende Gedanken

*„Die Begriffe,
die man sich von etwas macht,
sind sehr wichtig.
Sie sind Griffe,
mit denen man Dinge bewegen kann.“*
Bertold Brecht, 1940

Meine zu Beginn gestellte Frage, nach den Bedingungen in unserer Gesellschaft, die es möglich machen können, dass sich Jungen, die unter den Bedingungen einer Trisomie 21 leben eine eigene Identität erarbeiten können, möchte ich nun zusammenfassend darstellen.

Während der Erstellung dieser Arbeit wurden mir einige zentrale Aspekte deutlich.

Wenn man sich mit der Alltagssituation von Jungen mit Trisomie 21 beschäftigt und danach fragt, welche Hintergründe und Strukturen zu bestimmten beobachtbaren Verhaltensmustern führen, werden zunächst die historischen Bedingungen wegweisend. Durch die Geschichte vom Umgang mit (geistiger) Behinderung lässt sich nachvollziehen, warum der größte Teil unserer Bevölkerung Randgruppen, wie behinderte Menschen, ausgrenzt und stigmatisiert.

Als ich mich damit beschäftigt habe, welche modernen Ansätze es gibt, die sich mit dem Begriff Behindertwerden beschreiben lassen, wurde ich in meinen eigenen Beobachtungen und daraus resultierenden Hypothesen bestätigt. Hier kam vor allem immer wieder an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit das biopsychosoziale Modell zur Geltung, das für mich im Nachhinein als Schlüsselfunktion zu betrachten ist. Eine Schlüsselfunktion, um eine veränderte Perspektive auf Behinderung einnehmen zu können. Macht man sich dies bewusst, kann nicht länger davon ausgegangen werden, dass Behinderung ein pathologischer Zustand ist, sondern als Konstrukt zu verstehen ist. Zum einen konstruiert die Gesellschaft maßgeblich die Lebensläufe behinderter Menschen, indem sie sie stigmatisiert und demzufolge häufig institutionalisiert. So sorgt sie dafür, dass

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

diese Menschen selbst anfangen, diese Zuschreibungen für sich auszuhandeln und letztendlich annehmen, um den Vorstellungen von außen zu entsprechen. Auf diesem Wege erarbeiten sich in diesem Fall Jungen mit Trisomie 21 eine eigene Identität, die durch Anpassungen geprägt ist. Die Strategien die sie dabei entwickeln zeugen von Kreativität und innerer Stärke.

JANTZENS Ausführungen zur Neuropsychologie des Down-Syndroms waren für mich eindrücklich. Vor allem gab mir der Abschnitt „Die Entdeckung der Langsamkeit“ neue Einblicke in das Phänomen Trisomie 21. Mein persönlicher Ertrag daraus ist, dass Menschen mit Down-Syndrom nicht faul sind, sondern dass sie zur Verarbeitung von Informationen schlicht mehr Zeit benötigen.

Anhand der Beispiele, die ich von ANKE LANGNER übernommen habe, zeigte sich für mich gut, wie wichtig die Schule als identitätsbildende Institution ist. Heißt es nicht so schön, die Schule bereite auf das Leben vor? Doch wie soll das im sonderpädagogischen Sinne funktionieren, werden die meisten Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Sonderschule in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung gesehen?

Den Entwicklungen und Veränderungen die sich im Kontext Sonderschule in Zukunft auftun werden, blicke ich gespannt entgegen. War ich vor sieben Jahren noch begeistert von meinem damaligen Praktikum, von dem ich eingangs berichtet habe, habe ich heute einen sehr differenzierten Blick darauf.

Möchte ich an dieser Stelle meine erkenntnisleitende Frage beantworten, fällt sie auf den ersten Blick schlicht und knapp aus. Die Grundlage, damit Jungen mit Trisomie 21 trotz ihres Behindertwerdens eine eigene Identität entwickeln können, ist, behinderte Menschen im Allgemeinen als vollwertige, selbstbestimmte Individuen anzuerkennen und mit ihnen in einer Gemeinschaft ohne Ausgrenzungen jeglicher Art zu leben.

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Bei näherer Betrachtung wird klar, welche Veränderungen in den Köpfen der Menschheit stattfinden müssen, um die Bedingungen schaffen zu können, damit behinderte Menschen ihr individuelles Leben leben können.

Im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern und auch schon früher, in Kindertagesstätte und Kindergarten müssen meiner Ansicht nach die Grundsteine dafür gelegt werden, behinderte Menschen als selbstverständliche Interaktionspartner und Teil einer Klasse oder einer Gruppe anzuerkennen.

Ich habe von einigen Familien gehört, die es geschafft haben, ein behindertes Kind in einer Regelschule unterzubringen.

Berichten die Eltern davon, wie der Schulalltag aussieht und wie das behinderte Kind beziehungsweise die anderen nichtbehinderten Kinder mit der Situation umgehen, wird klar, dass integrativer Unterricht eine Bereicherung für alle Seiten sein kann. Selbst für Lehrerinnen und Lehrer eröffnen sich durch die Integration eines behinderten Kindes in der Schule neue Ideen und Erkenntnisse, was die Form von Unterricht betrifft.

Ziel wäre es, überspitzt dargestellt, gesellschaftliche Strukturen und das menschliche Handeln zu verändern. Diesen Satz so zu schreiben, fällt mir schwer, in Anbetracht dessen, dass dies wohl nicht funktionieren wird.

Was allerdings Jede und Jeder tun kann ist, behinderte Menschen wahrzunehmen und zu verinnerlichen, dass diese Menschen dieselben menschlichen Bedürfnisse haben, wie alle anderen.

An erster Stelle seien diesbezüglich Anerkennung und Zugehörigkeit genannt, die bei der erfolgreichen Erarbeitung einer eigenen Identität grundlegend von Bedeutung sind.

Meine Ausführungen bezüglich des männlichen Geschlechts, auf das ich mich ja konzentrieren wollte, konnte ich nicht auf die Weise vertiefen, die ich mir anfangs erhofft hatte. Das Junge-Sein, unter den Bedingungen einer Trisomie 21 wird meines Erachtens in der Literatur zu sehr von der Behindertenperspektive beleuchtet. Ich habe festgestellt, dass die Themen

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Geschlecht und Behinderung oft als Einheit gesehen werden. Grund dafür ist sicherlich die Erkenntnis, dass beide Kategorien Konstrukte sind.

Ich glaube Jungen mit Trisomie 21 brauchen mehr denn je männliche Bezugspersonen, um sich mit ihnen identifizieren zu können. Durch die Mehrzahl an Frauen im sozialen Beruf und die Mütter, werden Jungen mit Trisomie 21 häufig weiblich sozialisiert. Ich habe beschrieben, dass diese Jungen häufiger für Haushaltsaufgaben verantwortlich sind und ihnen in der Schule Handlungen vorweggenommen werden. Dass eine Form von Bewältigung, wie im Beispiel von Florian, häufig der Sport ist, wurde mir deutlich.

Was Jungen mit Trisomie 21 für ihre Identitätsarbeit brauchen, lässt sich nicht in einem Satz darstellen. Tatsache ist, dass mein Untertitel „Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung“ für mich keine Frage mehr ist.

Ja, Jungen mit Trisomie 21 werden in ihrer Identitätsentwicklung behindert!

4 Literaturverzeichnis

Abels, H. Identität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006

Bruner, C. Die Herstellung von Behinderung und Geschlecht. Sozialisations- und Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen mit (Körper-) Behinderungen. In: Gemeinsam leben- Zeitschrift für integrative Erziehung, Band 2, Luchterhand, 2000

Bünting, K.-D. Deutsches Wörterbuch mit der neuen Rechtschreibung. Chur/Schweiz, 1996

Cloerkes, G. Soziologie der Behinderten, Eine Einführung, Heidelberg, 1997

Coté, J.E. /Levine, C.G. Identity Formation, Agency and Culture. A socialpsychological synthesis, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 2002 in: Otto/Thiersch (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage, München, 2011, 633-641

Bard B. /Fletcher, J. The Right to Die. In: The Atlantic, 221, 1968, 59-64

Bauman, Z. Zeit des Recycling: Das Vermeiden des Festgelegtseins. Fitness als Ziel, In: Psychologie und Gesellschaftskritik 74/75, Vol. 19, 7-24

Dederich, M. Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld, 2007

Deutsche Gesellschaft für Humangenetik e.V. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Humangenetik e.V., 2007, in: www.gfhev.de, (Stand: 30.03.12)

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Exner, K. Deformierte Identität behinderter Männer und deren emanzipatorische Überwindung. In: Warzecha, B. Geschlechterdifferenz in der Sonderpädagogik. Forschung- Praxis- Perspektiven. Hamburg, 1997, 67-87

Feuser, G. Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt, 1995

Feuser, G. „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Bremen, 1996, in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>, Stand: 03.04.12

Frey, H.-P. Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen, Weinheim/Basel, 1983 in: Cloerkes, Günther Soziologie der Behinderten- Eine Einführung, Heidelberg, 1997

Gardner, H. Frames of mind. The theory of multiple Intelligences. (Basic Books) New York, 1985/ Deutsche Ausgabe: Abschied vom IQ: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart, 1994. In: Stengel-Rutkowski, S.: Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, München, 2002, 10-11

Goffman, E. Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt, 1973

Goffman, E. Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt /Main, 1967 (engl. 1963) in: Cloerkes, Günther Soziologie der Behinderten- Eine Einführung, Heidelberg, 1997, 152-159

Grossenbacher, S. Aspekte zur integrativen Schulung. In: Schär, A. (Hrsg.), „Integration? Keine Frage!“, Schweiz, 1996, 13-19

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Hohmeier, J. Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. In: Brusten, M./Hohmeier, J. (Hrsg.), Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Darmstadt, 1975, 5-25

Hollstein, W. Männlichkeit als Macht und Ohnmacht. Ambivalenzen der männlichen Rolle. In: Hollstein, W./ Matzner, M. (Hrsg.) Soziale Arbeit mit Jungen und Männern, München, 2007, 33-46

Homfeldt, H.-G. Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern, Düsseldorf, 1974

Integration: Österreich/ Firlinger, B. Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration, Wien, 2003

Jantzen, W. Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Band 1, Weinheim und Basel, 1987

Jantzen, W. Allgemeine Behindertenpädagogik. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie, Band 2, Weinheim und Basel, 1990

Jantzen, W. Zur Neubewertung des Down-Syndroms. In: Jantzen, W. „Es kommt darauf an, sich zu verändern...“. Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention, Gießen, 2005

Jantzen, W. Syndrom und Symptom. In: Dederich, Jantzen (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung und Partizipation-Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik; Kohlhammer Verlag, Band 2, Stuttgart, 2009, 266-272

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Jantzen, W. Körper, Selbst und (Ich-) Identität. In: Dederich, M./ Jantzen, W./ Walthes, R. (Hrsg.), Sinne, Körper und Bewegung. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik; Kohlhammer Verlag, Band 9, Stuttgart, 2011, 15-40

Jerg, J. „... die Jungs erzählen nie ihre Probleme, die lösen sie schon auf ihre eigene Art...“. Konflikte und Gewalt im Lebensalltag von Kids-Jungen, Reutlingen, 1999 In: Dehlinger, G./ Dieterle A./ Götz, B./ Schumann, W. (Hrsg.) Kinderalltag und Lebensqualität im städtischen Raum; Bd. 5

Keupp, H. Individuum/Identität. In: Otto, H./Thiersch, H. (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit, 4. Aufl., München, 2011, 633-641

Knust-Potter, E. Behinderung, Enthinderung: Die Community-Living-Bewegung gegen Ausgrenzung und Fremdbestimmung, Köln, 1998

Krappmann, L. Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart, 1969 in: Cloerkes, G. :Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, Heidelberg, 1997, 154-155

Langner, A. Identität. In: Dederich, Jantzen (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung und Partizipation- Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik; Kohlhammer Verlag, Band 2, Stuttgart, 2009 (1) , 179-182

Langner, A. Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktionen, 1. Aufl., Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009 (2)

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Langner, A. Körper und Geschlecht. In: Dederich, M./ Jantzen, W./ Walthes, R. (Hrsg.), Sinne, Körper und Bewegung. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik; Kohlhammer Verlag, Band 9, Stuttgart, 2011, 130-137

Leeb, P. Doing Gender- Theorie und Praxis. Aspekte der emanzipatorischen Bubenarbeit als Ergänzung zur emanzipatorischen Mädchenarbeit. In: http://www.eduhi.at/dl/Doing_Gender_Artikel_fuer_Erziehung_und_Unterricht.pdf, 2008, Stand: 06.04.12

Lipp, W. Selbststigmatisierung. In: Brusten, M./Hohmeier, J. (Hrsg.), Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Darmstadt, 1975. 25-53. In: bidok- behinderung inklusion dokumentation, <http://bidok.uibk.ac.at/library/lipp-selbststigmatisierung.html>, gelesen am 21.04.12

Moser, V. Geschlecht: behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Behindertenpädagogik, Ausgabe 36, 1997, 142

Pueschel, S. Psychiatric Disorders and Behaviour Concerns in Persons with Down's Syndrome. In: Rondal, 1996, 179-190, in: Jantzen, W. Zur Neubewertung des Down-Syndroms, Bremen, 1997, in: <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/down35.html>, S. 4, Stand: 27.03.12

Rothgang, G. Entwicklungspsychologie, Psychologie in der Sozialen Arbeit, 2. Aktualisierte Auflage, Kohlhammer, Stuttgart, 2009

Stascheit, U. (Hrsg.) Gesetze für Sozialberufe. Die Gesetzessammlung für Studium und Praxis, Baden-Baden, 2009

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Stengel-Rutkowski, S. Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, in: Bundesselbsthilfevereinigung „Multiple kartilaginäre Exostosen (Osteochondrome)“ e.V., http://www.exostosen.de/cms/front_content.php?client=1&lang=1&idcat=18&idart=81&m=&s, München, 2002, 1-21, Stand: 27.03.12

Schildmann, U. Die Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik. In: Jantzen, W. (Hrsg.) Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik, Luzern, 1997, 129-136

Schildmann, U. Geschlecht und Behinderung. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 08, Bonn, 2003, 29-35

Schumann, B. „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn, 2007

Thielen, M. „Bist du behindert Mann?“ –Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, Frankfurt, Nr. 1, 2011

Waldschmidt, A. Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma- Perspektiven der Disability Studies. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 08, Bonn, 2003, 13-20

Waldschmidt, A. „Disability Studies: Individuelles, soziales und /oder kulturelles Modell von Behinderung“. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 29. Jg., Heft 1/2005, 9-31

Jungen mit Trisomie 21

Zur Frage des Behindertwerdens in der Identitätsentwicklung

Ann-Katrin Baumgart

Waldschmidt, A. Disability Studies. In: Dederich, Jantzen (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung und Partizipation-Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik; Kohlhammer Verlag, Band 2, Stuttgart, 2009, 125-132

Zimpel, A. F. Zur Neuropsychologie des abstrakten Denkens unter den Bedingungen einer Trisomie 21. In: Leben mit Down-Syndrom, Nr. 63, Lauf, 2010, 28-35

5 Eidesstattliche Erklärung

„Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlich und sinngemäß übernommenen Stellen eindeutig kenntlich gemacht habe. Ich versichere auch, dass die Arbeit noch an keiner anderen Stelle als Abschlussarbeit vorgelegt wurde.“

Ort, Datum

Unterschrift