

Inklusion, Selbstbestimmung, Partizipation und Barrierefreiheit im Kontext psychotherapeutischer Versorgung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Impulse aus partizipativer Forschung

Marion Sigot

Angenommen: 22. August 2024 / Online publiziert: 24. September 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung In diesem Artikel der *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* werden Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung und Barrierefreiheit im Zusammenhang mit der psychotherapeutischen Versorgung von Menschen mit Lernschwierigkeiten reflektiert. Im Zentrum des Beitrages stehen Erfahrungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten, die im partizipativen Forschungsprojekt „Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung“ (Sigot 2017) analysiert wurden. Dabei stehen Erfahrungen im Zusammenhang mit sexueller Gewalt im Zentrum, die häufig mit sekundärer Viktimisierung durch das Absprechen von Glaubwürdigkeit und dem Vorenthalten von bedarfsgerechter Unterstützung einhergehen. Die zentralen Ergebnisse aus der Forschung werden in diesem Beitrag hinsichtlich ihrer Relevanz für den psychotherapeutischen Kontext reflektiert und Überlegungen für die psychotherapeutische Praxis abgeleitet.

Schlüsselwörter Psychodrama · Barrierefreiheit · Frauen · Lernschwierigkeiten · Inklusion · Partizipation · Partizipative Forschung · Selbstbestimmung · Sexuelle Gewalt

✉ Marion Sigot

Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65–67, 9020 Klagenfurt, Österreich
E-Mail: marion.sigot@aau.at

Inclusion, self-determination, participation and accessibility in the context of psychotherapeutic care for people with learning disabilities

Impulses from participative research

Abstract This article in the journal *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* reflects on inclusion, participation, self-determination and accessibility in the context of psychotherapeutic care for people with learning difficulties. First, the paper reports on experiences of women with learning difficulties that were analyzed in the participatory research project “Women with Learning Difficulties between Self- and Other-Determination” (Sigot 2017). Then, these experiences are analyzed focusing on aspects of sexual violence, which are often accompanied by secondary victimization through the denial of credibility and the withholding of need-based support. Finally, the presented research findings are reflected regarding their relevance for the psychotherapeutic context and considerations for psychotherapeutic practice are derived.

Keywords Psychodrama · Accessibility · Women · Learning disabilities · Inclusion · Participation · Participatory research · Self-determination · Sexual violence

1 Einleitung

Wie für alle Menschen stellen kritische Lebensereignisse auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten besondere Belastungen dar. Diese sind jedoch „aufgrund zahlreicher individueller und psychosozialer Bedingungen und Faktoren einem hohen Risiko ausgesetzt, belastende Erfahrungen zu machen und durch diese Belastungen traumatisiert zu werden“ (Hennike 2015, S. 7). Der Zugang zu psychotherapeutischer Versorgung blieb ihnen jedoch lange Zeit verwehrt und wird auch heute noch nur eingeschränkt gewährt und entspricht in ihrer Umsetzung nicht immer den Bedürfnissen der Klient*innen (Buchner 2012, o. S.).

Nicht zuletzt durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertrechtskonvention 2006, kurz: UN-BRK) durch Österreich im Jahr 2008 besteht dringender Bedarf, die „multiple und intersektionale Diskriminierung im Gesundheitswesen“ (Monitoringausschuss 2014, S. 16) abzubauen und Menschen mit Lernschwierigkeit uneingeschränkten und barrierefreien Zugang auch zu psychotherapeutischer Versorgung zu ermöglichen.

Im vorliegenden Beitrag werden die angesprochenen Entwicklungen und Rahmenbedingungen vertieft analysiert und in Verknüpfung mit Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung und Barrierefreiheit reflektiert. Dabei wird die Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst als unverzichtbar erachtet und bereits in die Erörterung grundlegender Zugänge und auch verwendeter Terminologie einbezogen.

Im Zentrum des Beitrages stehen Erfahrungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, die im gleichnamigen partizipativen Forschungsprojekt zur Sprache kamen (Sigot 2017). In einer Referenzgruppe, beste-

hend aus vier Frauen mit Lernschwierigkeiten, die in den gesamten Forschungsprozess integriert waren, wurden diese Erfahrungen analysiert und reflektiert.¹ Im Fokus stehen dabei insbesondere Erfahrungen im Zusammenhang mit sexueller Gewalt, die häufig mit sekundärer Viktimisierung durch das Absprechen von Glaubwürdigkeit und dem Vorenthalten von bedarfsgerechter Unterstützung einhergehen. Demgegenüber zeigen Perspektiven von Frauen mit Lernschwierigkeiten aus diesem Projekt auf, wie adäquate, bedarfsgerechte Unterstützung im Rahmen förderlicher, ressourcenorientierter Beziehungen zur Erweiterung von Entwicklungsperspektiven und Handlungsstrategien beitragen kann. Die zentralen Ergebnisse aus der Forschung werden in diesem Beitrag hinsichtlich ihrer Relevanz für die psychotherapeutische Praxis reflektiert.

Zudem wird im Beitrag herausgearbeitet, welche Rolle *Barrierefreiheit* in der psychotherapeutischen Versorgung von Menschen mit Lernschwierigkeiten spielt und welche Erfordernisse sich durch dieses in der UN-Konvention verankerte Recht konkret für den Zugang und die Gestaltung psychotherapeutischer Versorgung ergeben.

Eingangs ist es mir auch wichtig, den Begriff der Behinderung kritisch zu reflektieren. Nicht zuletzt, weil bei der Recherche im Feld der (auch psychotherapeutischen) Literatur auch aktuell noch Begriffe wie „geistige Behinderung“ oder „Intelligenzminderung“ zu finden sind, die von Personen aus Selbstvertretungsbewegungen als diskriminierend wahrgenommen werden. Insbesondere in den *Disability Studies*² und in *Selbstbestimmt-Leben-Bewegungen* wird das damit einhergehende, als defizitorientiert charakterisierte, sogenannte medizinische Modell von Behinderung mit der damit verbundenen Pathologisierung „des Körpers und der Seele“ (vgl. Herriger 2020, S. 68–71) massiv kritisiert. Besonders bedeutsam scheint mir eine kritische Reflexion des Begriffes der „geistigen Behinderung“, der in People-First-Initiativen, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst für die Umsetzung umfassender Selbstbestimmungsrechte eintreten, massiv abgelehnt wird, weil er mit vielfältigen negativen Zuschreibungen, Stigmatisierung und Diskriminierung in Verbindung gebracht wird (vgl. Wibs 2005, S. 2). Demgegenüber wird die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ favorisiert, der aus der Perspektive der betroffenen Menschen auf die Fähigkeit verweist, lebenslang lernen und sich weiter entwickeln zu können (vgl. Wibs 2005, S. 2) verweist. Das weit verbreitete individualistische, oft auch medizinisch orientierte Verständnis von Behinderung wird hier wie in der UN-BRK (2006) zugunsten einer sozialen, kulturellen und menschenrechtlichen Perspektive infrage gestellt.

Aufgrund mehrfacher Kooperationen mit Menschen mit Behinderungen in partizipativen Forschungsprojekten folge ich dieser Kritik. Auch ich verstehe Behinderung nicht als individuellen Defekt, sondern „als Ergebnis von Zuschreibungen, Barrieren und Einstellungen“ (Kočnik et al. 2019, S. 90).

¹ Näheres zum Forschungsdesign des Projektes unter Punkt 3.

² Disability Studies erforschen gesellschaftliche Normkonstrukte und Machtverhältnisse (vgl. Köbsell et al. 2020, S. 27) und grenzen sich von defizitorientierten Sichtweisen, Theorien und Begriffen im Zusammenhang mit Behinderung ab.

2 Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung und Barrierefreiheit als Grundvoraussetzungen für die Gestaltung psychotherapeutischer Prozesse

Inklusion, Selbstbestimmung, Partizipation und Barrierefreiheit sind wichtige Grundprinzipien der UN-BRK (2006) und auch in Selbstbestimmt-Leben-Bewegungen. Partizipation und Inklusion werden dabei als Voraussetzungen für „Individualität und Selbstverwirklichung, für ein selbstbestimmtes Leben und eine persönliche Entfaltung“ (Schwalb und Theunissen 2018, S. 8) beschrieben. Diese Grundsätze können nicht nur als Standards für die Forschung (vgl. Schönwiese 2011, S. 27–29), sondern auch für psychotherapeutische Angebote umgelegt werden.

Inklusion ist als Grundrecht jedes Menschen und somit als Menschenrecht zu begreifen, das „selbstverständlich auch und gerade für Menschen mit Behinderungen eigentlich keiner besonderen Begründung bedarf!“ (Markowetz 2005, S. 28). Dem folgend ist in einer inklusiven Gesellschaft das gemeinsame Leben von Menschen mit und ohne Behinderungen in allen Lebensbereichen und Lebensphasen selbstverständlich. Prinzipiell wird in einem inklusiven Verständnis „die Verschiedenheit im Gemeinsamen“ (Krög 2005, S. 4) anerkannt und abgeleitet davon auf die Voraussetzungen und Bedarfe jedes einzelnen Individuums abgezielt. Dabei wird der Inklusionsbegriff sowohl mehrperspektivisch als auch intersektional (Walgenbach 2014; More und Ratković 2020) konzeptualisiert. Es werden also „alle Dimensionen von Heterogenität“ und damit verbundene Fragen von Wechselwirkung, Überkreuzung, Überlappung oder Verflechtung von Ungleichheitskategorien (vgl. Marks 2011, S. 45) in den Blick genommen.

Auf individueller Ebene gilt Partizipation im Sinne von „Teilhabe und Teilnahme an Entscheidungsprozessen und der aktiven Einflussnahme“ als eine wichtige Voraussetzung für Entwicklungsprozesse. Insbesondere „Ressourcen wie Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeitserwartung, Widerstandsfähigkeit und Kohärenzgefühl“ (Lenz nach Proszeky 2009, S. 91) können dadurch aktiviert bzw. gestärkt werden. In Selbstbestimmt-Leben-Bewegungen, insbesondere von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus der People-First-Bewegung, wird mit dem Slogan „Nichts über uns ohne uns“ (vgl. Sierck 2012, S. 35) die zentrale Forderung ausgedrückt, nichts ohne die Beteiligung von Menschen mit Behinderungen zu planen und umzusetzen. Dabei ist es unumgänglich, „Partizipation als Beteiligung mit Entscheidungsmacht“ (von Unger 2014, S. 39) von Formen abzugrenzen, die oft als Partizipation dargestellt werden, de facto aber etwa über den Charakter der reinen Information ohne damit verbundene Mitgestaltungsmöglichkeiten nicht hinausgehen.

In den Disability Studies wird Selbstbestimmung als „ein Schlüsselbegriff der Gegenwart“ (Waldschmidt 2012, S. 11) eingeschätzt. Das Recht auf Selbstbestimmung wird in Artikel 19 der UN-BRK (2006) auch durch die Notwendigkeit von Wahlmöglichkeiten, das Recht auf die Wahl des Aufenthaltsortes sowie den Zugang zu Unterstützung für die Inklusion in die Gemeinschaft sowie die Verhinderung von Isolation und Segregation präzisiert.

Nicht zuletzt ist eine barrierefreie Gestaltung des sozialen Raums eine Grundvoraussetzung für Partizipation und Inklusion. Dabei wird zunehmend auf die Prinzipien

eines *Universal Designs*³ fokussiert, in dem die Bedarfe möglichst vieler Menschen berücksichtigt werden. Dies impliziert auch die Verwendung einer allgemein verständlichen, den jeweils Beteiligten angemessenen Sprache, damit diese nicht als eine „der wirksamsten aller Distanzierungstechniken“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 133) Ausschließungsprozesse begünstigt. Die Verwendung nicht verständlicher, akademischer, sogenannter „schwerer“ Sprache stellt gerade für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Barriere dar, die deren Partizipation erschwert. Die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ermöglichen, erfordert es daher „Inhalte in einfacher, allgemein verständlicher Weise zu präsentieren“ (vgl. Flieger 2007, S. 34). Neben der Verwendung sogenannter „leichter Sprache“ kann die Verwendung von zusätzlichem Bildmaterial zur Veranschaulichung unterstützend wirken. Dabei kann auf entsprechende Empfehlungen bzw. Handreichungen von People-First-Initiativen, wie etwa dem „Wörterbuch für leichte Sprache“ zurückgegriffen werden.

3 Negative, einschränkende, traumatisierende Erfahrungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten mit dem Fokus auf sexuelle Gewalt

Im Folgenden werden Ergebnisse des partizipativen Forschungsprojektes „Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung“ (Sigot 2017) dargestellt. In diesem Projekt wurde der Anspruch verfolgt, Partizipation in allen Phasen der Forschung umzusetzen. Konkret erfolgte dies auf zwei Ebenen: Einerseits waren vier Frauen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen einer Referenzgruppe in die Planungs-, Erhebungs- und Auswertungsphase des qualitativen Forschungsprojektes mit einbezogen. Andererseits wurden auf einer zweiten Ebene über erzählgenerierende Interviews Orientierungen junger Frauen mit Lernschwierigkeiten zum Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung erhoben und analysiert. Ausgewählte Passagen und Zwischenergebnisse daraus wurden mit den vier Frauen der Referenzgruppe wiederum kommunikativ validiert. So konnte die Perspektive der Zielgruppe umfassend in den gesamten Forschungsprozess integriert werden. Die dadurch generierten Forschungsergebnisse können Impulse für die Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten von Frauen mit Lernschwierigkeiten bieten. Auch eine Reflexion der Ergebnisse im Bereich psychotherapeutischer Angebote erscheint zielführend.

Wie aus der Forschung hervorgeht, machen Mädchen und Frauen mit Lernschwierigkeiten vielfältige negative Erfahrungen, die ihre Handlungsspielräume und Entwicklungsperspektiven einschränken, insbesondere dann, wenn sie kumulieren. Tab. 1 gibt einen kompakten Überblick über diese Erfahrungen.

Im Folgenden wird auf Erfahrungen von sexueller Gewalt fokussiert, von der Frauen mit Lernschwierigkeiten überdurchschnittlich häufig betroffen sind (vgl. Zemp 2002; Zemp et al. 1997). Gewalthandlungen werden dadurch begünstigt, dass

³ Nach Art. 2 Unterabsatz 5 UN-BRK (2006) bedeutet „universal design“ eine Gestaltung „von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können“.

Tab. 1 Erfahrungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten, die einschränkend wirken

Negative/einschränkende/traumatisierende Erfahrungen

Abwertung und Stigmatisierung im Zusammenhang mit zugeschriebener Behinderung
Erfahrung von mangelndem Interesse, Akzeptanz und Anerkennung
Erfahrung von Ausgrenzung/Ausschluss
Erfahrung der Anzweiflung der eigenen Glaubwürdigkeit
Defizitorientierte Zuschreibungen aus dem sozialen Umfeld
Erschweren/Verhindern von Partizipation durch das soziale Umfeld
Vorenthaltung von bedarfsgerechter Unterstützung im Alltag und in schwierigen Situationen
Angedrohte/verhängte Sanktionen bei nicht erwünschtem Verhalten
Erfahrung unangemessenen Verhaltens oder Kommunikationsstils im sozialen Umfeld
Erfahrung körperlicher/sexueller Übergriffe in unterschiedlichen Kontexten
Erfahrung von Stress und zu hohen Anforderungen

von der Wehrlosigkeit der Frau ausgegangen wird. Opfer von Gewalthandlungen werden häufig mit einem Schweigegebot belegt. Sexuelle Gewalterfahrungen finden vorwiegend im sozialen Nahraum, in Institutionen und familiären Konstellationen statt. Soziale Isolation und mangelnde Mobilität werden ebenso als Risikofaktoren gesehen, wie unzureichende Entwicklung bzw. Möglichkeit von Selbstbestimmung. Die Folgen von sexueller Gewalt sind vielseitig, sie können körperliche, psychische und psychosomatische Auswirkungen haben. Im Forschungsprojekt kamen in erzählgenerierenden Interviews⁴ mit Frauen mit Lernschwierigkeiten ebenfalls Erfahrungen mit sexueller Gewalt zur Sprache. Nachfolgend werden vertieft Erfahrungen sexueller Übergriffe in unterschiedlichen Kontexten und Ausprägungen dargestellt (vgl. Sigot 2017, S. 243 ff.).

Anna⁵, eine junge Frau mit Lernschwierigkeiten, erlebt mehrfach sexuelle Übergriffe. Diese Erfahrungen an sich wirken sich schon massiv auf das Befinden und das Selbstbild aus. Sie habe sich dabei „als Frau total elend“ und „wie der letzte Dreck“ gefühlt. Erschwerend kommt hinzu, dass sie in Bezug auf die Übergriffe keine nachhaltig wirksame Unterstützung aus dem sozialen Umfeld bekommt. Anna selbst wird zum Psychologen geschickt. Der Täter allerdings bleibt weitgehend sanktionslos. Ihr wird weder vor noch nach den erlebten Übergriffen ein Instrumentarium zur Verfügung gestellt, mit dem sie sich vor zukünftigen Übergriffen schützen kann. Anna beginnt selbst, die eigene Glaubwürdigkeit anzuzweifeln und überlegt, ob sie selbst schuld an den erfolgten Übergriffen sein könnte. Über Annas Beschreibung, dass sie keine aufreizende Kleidung getragen hätte, zeigt sich, dass sie durch die erfahrenen Übergriffe und die Reaktionen aus dem sozialen Umfeld ein gesellschaftlich häufig vermitteltes Bild verinnerlicht, nach dem Frauen eine Mitschuld an körperlichen Übergriffen zugewiesen wird, indem sie etwa durch aufreizende Kleidung das männliche Gegenüber dazu auffordern würden.

⁴ Die Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack et al. (2013) ausgewertet.

⁵ Alle im Text angeführten Namen von Frauen mit Lernschwierigkeiten wurden anonymisiert.

Auch Verena hat Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen gemacht. Sie berichtet, dass ihr jemand beim Gang auf die Toilette nachgestiegen sei und ihr „zwischen die Füße gegriffen“ habe. Verena hat dies anders als Anna vor den Personen aus ihrem sozialen Umfeld verschwiegen. Aller Wahrscheinlichkeit nach wurde sie vom Täter mit einem Schweigegebot belegt, was eine häufige Erfahrung von Frauen mit Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Erleben von sexueller Gewalt ist. Sie berichtet darüber, dann krank geworden und Ängste entwickelt zu haben. In Kombination mit nicht erfolgter Unterstützung durch Personen aus dem sozialen Umfeld, vor denen Verena den Übergriff geheim hielt und den diese von sich aus offenbar nicht erkannten, führen diese negativen Erfahrungen zur Einschränkung von Handlungsspielraum und der Tendenz, sich in den vertrauten, wenn auch wenig unterstützenden familiären Rahmen zurückzuziehen.

Petra erzählt von körperlichen Übergriffen in der Schule. Sie sei „gehaut worden“ und es habe sie „keiner gemocht“. Auch zu Hause erlebt sie körperliche Übergriffe, sie erzählt davon, „im Garten abgewatscht worden“ zu sein. Mit 13 Jahren – so erzählt Petra – sei sie „sexuell missbraucht“ worden. Sie führt zur konkreten Situation an, es sei ihr Cousin gewesen, der betrunken gewesen sei. Sie führt differenziert aus, welche Folgen dies für sie hatte. Sie habe „nur geweint“, hätte Bauchschmerzen gehabt, sei „fertig“ gewesen, „habe nicht mehr lernen können“ und habe „nur geschwitzt“.

Auch Sonja beschreibt körperliche Symptome, die nach einem Übergriff bei ihr zum Ausdruck kamen, ohne jedoch selbst einen Zusammenhang zu den Übergriffen herzustellen. In der Schule habe sie „Angst gehabt“, habe sich „zu Tode geschwitzt“ und „nur geweint“. Die vorhandenen körperlichen Symptome wurden vom Lehrpersonal offenbar nicht mit einem möglichen Übergriff in Verbindung gebracht. Sonja erfährt statt Unterstützung zusätzlich Ablehnung und Abwertung im sozialen Umfeld. Wie bei anderen Frauen kommt es zum Wechsel in die Sonderschule, wo sie sich dann wohler fühlt. Negative Erfahrungen mit Ablehnung, Stigmatisierung, körperlichen und sexuellen Übergriffen führen bei ihr zur Orientierung an einem geschützten Rahmen wie der Sonderschule. Möglichen aktuellen Veränderungen begegnet sie vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen mit Selbstzweifeln.

Die ausgewählten Passagen machen deutlich, dass sexuelle Übergriffe grundsätzlich „mit einer ausgeprägten Verletzung des Rechts auf Selbstbestimmung“ (vgl. Popp 2002, S. 158) einhergehen. Wie die Ergebnisse der eigenen Forschung dokumentieren, wird von Frauen mit Lernschwierigkeiten insbesondere das Anzweifeln der Glaubwürdigkeit und das Vorenthalten von bedarfsgerechter Unterstützung als ausgesprochen belastend und einschränkend erlebt. Dann fühle man sich „ganz alleine gelassen“, „unverstanden“ und wisse gar nicht mehr, wie man „weitertun“ solle. Es wurde deutlich, dass die Art und Weise der Bearbeitung der erlebten Ereignisse in sozialen Beziehungen ausschlaggebend für die individuell daraus resultierenden persönlichen Entwicklungsprozesse ist.

Neben den skizzierten negativen Erfahrungen wurden auch förderliche Faktoren analysiert, und es wurde deutlich „dass vor allem Erfahrungen von Akzeptanz und Anerkennung Handlungsspielräume erweitern und auf vielfältige Weise Entwicklungsmöglichkeiten von jungen Frauen mit Lernschwierigkeiten befördern“ (Sigot

Tab. 2 Erfahrungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten, die förderlich wirken

Förderlich/erweiternd wirkende Faktoren
Akzeptanz, Anerkennung
Wahrgenommenes Interesse an der eigenen Person
Berücksichtigung eigener Wünsche und Vorstellungen
Wahrgenommen-Werden mit den eigenen Kompetenzen/Ressourcen
Nicht bevormundende Unterstützung
Tragfähige Beziehungen

2017, S. 256). Tab. 2 gibt einen Überblick über positive Erfahrungen, die Frauen mit Lernschwierigkeiten als förderlich erleben.

Auch die Bedeutung von tragfähigen Beziehungen konnte herausgearbeitet werden, in denen die Wünsche und Bedürfnisse der Frau ernst genommen werden, auch wenn sie sich nicht mit den Vorstellungen von Personen aus dem Umfeld decken. Wenn grundsätzlich Akzeptanz und Wertschätzung erlebt werden, kann auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vorstellungen in Beziehungen dazu beitragen, dass persönliche Weiterentwicklung initiiert wird.

4 Reflexion der Perspektiven von Frauen mit Lernschwierigkeiten über förderliche Beziehungen und deren Relevanz für psychotherapeutische Prozesse und Beziehungen

Aus den im Forschungsprojekt erhobenen Erfahrungen und Perspektiven von Frauen mit Lernschwierigkeiten lassen sich meines Erachtens wichtige Eckpunkte für die Gestaltung psychotherapeutischer Prozesse ableiten. Als zentral erscheint mir die Bedeutung einer dafür ohnehin unabdingbaren tragfähigen Beziehung. Die Analyse machte eindeutig sichtbar, „wie förderlich sich von Respekt, Anerkennung, Interesse und Wohlwollen geprägte soziale Interaktionen und Beziehungen auf die Orientierung junger Frauen mit Lernschwierigkeiten auswirken“ (Sigot 2017, S. 267). Speziell bei negativen Erfahrungen ist es bedeutsam, „ob und in welchem Kontext diese verarbeitet werden können“ (ebd.). Können solche Erfahrungen nicht oder nur unzureichend be- und verarbeitet werden oder werden diese gar durch soziale Interaktionen verstärkt, so wirkt sich dies in besonders negativer Weise aus. Bei unterschiedlichen Vorstellungen, z. B. über Zukunftspläne, kann eine intensive, auch kontroverielle Auseinandersetzung in einer von Respekt und Akzeptanz geprägten Beziehung hingegen durchaus förderlich sein. Denn dadurch werden Überlegungen mitunter auch gedanklich überprüft und modifiziert bzw. konkretisiert (Sigot 2017, S. 256). Hier ist auch der Begriff der Resilienz zu nennen, dem in solchen förderlichen Systemen große Bedeutung zukommt. Eine herausfordernde Situation beinhaltet aus dieser Perspektive auch „das Potenzial für eine Transformation der einzelnen Personen und der Beziehungen“ (Retzlaff 2010, S. 202).

Ein weiterer zentraler, positiv wirkender Faktor ist – wie die Forschungsergebnisse zeigen – eine ressourcenorientierte Sichtweise durch Personen aus dem sozialen Umfeld. Verbunden mit Interaktionen, die durch die ressourcenorientierte Sichtweise getragen sind, vermag diese Handlungsspielräume zu erweitern und Entwicklungs-

perspektiven zu fördern. Das Wahrgenommen-Werden mit den eigenen Ressourcen und Kompetenzen wirkt stark förderlich auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Ressourcenorientierung im sozialen Umfeld initiiert bzw. verstärkt Ressourcenorientierung im Selbstbild. Im Zusammenhang mit Anerkennung und einer ressourcenorientierten Sichtweise erweist sich bedarfsgerechte Unterstützung aus dem sozialen Umfeld als besonders bedeutsam, um initiierte Entwicklungsschritte zu begleiten und zu fördern. Unterstützung wird dann als bedarfsgerecht erlebt, wenn sie nicht einengt und frei vom Element der Bevormundung ist.

In psychotherapeutischen Prozessen und in sprachlichen Ausführungen wäre es meines Erachtens förderlich, die Perspektiven von Frauen mit Lernschwierigkeiten und den eigenen Zugang zu Behinderung verstärkt zu reflektieren. So wäre auf sprachlicher Ebene der auch aktuell noch gebräuchliche Begriff der „geistigen Behinderung“, der von Betroffenen als stigmatisierend und diskriminierend erlebt wird, zu überdenken. Darüber hinaus wäre es erforderlich, die eigene Sichtweise auf die „vermeintlich eindimensionale Kategorie“ (More und Ratković 2020, S. 9) *Behinderung* zu reflektieren. Auch im Zusammenhang mit Behinderung spielen andere Differenzkategorien wie „Geschlecht, [...] soziale und kulturelle Differenz“ (Bruner 2005, S. 88) eine Rolle. Insbesondere nicht norm-konforme geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung von Menschen mit Behinderung werden auch in professionellen Settings noch wenig wahrgenommen.⁶ Auch die Strukturkategorie *Alter* ist zu berücksichtigen und stellt mit anderen Strukturkategorien bzw. Ungleichheitsanzeigern „ein komplexes Wirkungsgefüge“ (Marks 2011, S. 40) dar. Es gilt, Wechselwirkungen, Überkreuzungen, Überlappungen oder Verflechtungen von Ungleichheitskategorien (vgl. Marks 2011, S. 45) zu reflektieren und im therapeutischen Prozess verstärkt zu berücksichtigen.

5 Best Practice: das Projekt „Kraftwerk“ von NINLIL

Um den Beitrag mit einem Blick in die Praxis abzurunden, wird abschließend ein niederschwelliges, barrierefreies Best-Practice-Angebot für Frauen mit Lernschwierigkeiten mit Gewalterfahrungen und zur Prävention von Gewalterfahrungen dargestellt. Es handelt sich dabei um das Projekt *Kraftwerk* des Vereins NINLIL, bei dem „behinderte und nichtbehinderte Frauen gemeinsam gegen sexuelle Gewalt an Frauen mit Lernschwierigkeiten“ (<https://www.ninlil.at/kraftwerk/ninlil.html>) tätig sind. *Kraftwerk* macht Angebote in den Bereichen „Beratung, Empowerment und Vernetzung gegen sexuelle Gewalt an Frauen mit Lernschwierigkeiten“ (ebd.). Auf der Homepage des Projektes wird bereits einleitend angeführt, dass der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* in „Anlehnung an die Begriffswahl der ‚People First‘ Bewegung [...] als Empowerment-Begriff statt dem Begriff ‚geistige Behinderung‘“ (ebd.) verwendet wird.

In laufenden Seminaren und Gruppen für Frauen mit Lernschwierigkeiten „sollen eigene Stärken entdeckt und gefördert werden. Selbstbestimmung, eigenes Handeln

⁶ So führt Adi-Ida Landgraf aus, dass es nur sehr wenige Menschen gibt, die seine Situation als Mensch mit Beeinträchtigung, der „körperlich Mann und seelisch Frau“ (Landgraf 2010, S. 76) ist, verstehen.

und Gestalten bekommen Platz“ und tragen somit zum Empowerment der teilnehmenden Frauen bei. Weitere Angebote richten sich an Betreuer*innen, „um anhand von Praxis-Beispielen [zu] erarbeiten, wie gewaltbetroffene und traumatisierte Frauen mit Lernschwierigkeiten gut unterstützt werden können“ (ebd.).

In einer Vielzahl an über die Homepage online verfügbaren Materialien werden eine weite Bandbreite von Themen wie Körper, Sexualität, Verhütung, Gesundheit, sexuelle Vielfalt usw. aufgegriffen. Das online zugängliche und in leichter Sprache verfasste Buch „Krafttrucksack. Für Frauen mit Gewalt-Erfahrung“ (<https://www.kraft-rucksack.at/>) stellt fundiertes Wissen und ein umfangreiches Instrumentarium mit Übungen zur Verfügung, die von betroffenen Frauen und unterstützenden Personen verwendet werden können.

6 Fazit

Wie bereits eingangs festgestellt wurde, sind Menschen mit Lernschwierigkeiten hinsichtlich der Möglichkeit der Inanspruchnahme von Psychotherapie auch heute noch benachteiligt. Lange Zeit waren dafür insbesondere defizitorientierte Annahmen und Vorurteile ausschlaggebend. So wurde Menschen mit Lernschwierigkeiten das „erforderliche Reflexions- bzw. Abstraktionsvermögen“ zur Bewältigung eines psychotherapeutischen Prozesses abgesprochen (Buchner 2012). Verhalten, das als Hinweis auf Belastungen bzw. Gewalterfahrungen gedeutet werden könnte, wurde insbesondere im institutionellen Bereich häufig als „Verhaltensauffälligkeit“ beurteilt und auch sanktioniert. Auch im dargestellten Forschungsprojekt wurden ähnliche Erfahrungen erhoben, was auf eine auch aktuell noch unzureichende Berücksichtigung des Bedarfes von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Psychotherapie verweist.

Darüber hinaus waren und sind vielfältige Barrieren wirksam. Diese „reichen von erschwerter Erreichbarkeit psychotherapeutischer Angebote, insbesondere in Wohnortnähe und in der Region, über Barrieren in der Zugänglichkeit von Praxisräumen, vor allem für mobilitätseingeschränkte Personen, bis hin zu Barrieren in der Anwendung bestimmter psychotherapeutischer Verfahren, insbesondere bei sprachlastigen und kognitiv anspruchsvollen Interventionen, und Barrieren auf Seiten der Behandelnden und ihrer Einstellungen“ (Glasenapp und Schäper 2016, S. 5). Zum Tragen kommt in diesem Zusammenhang möglicherweise weiterhin die gesellschaftlich hohe Bedeutungszuschreibung „an das gesprochene und geschriebene Wort“ (vgl. Denk 2004, S. 326). Eigene Erfahrungen und Ergebnisse aus der in meinem Beitrag dargestellten Forschung unterstreichen demgegenüber die Einschätzung, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten therapeutischer Arbeit sehr wohl zugänglich sind (vgl. ebd.). Gerade das Psychodrama ist „über das Spiel und andere kreative Möglichkeiten“ besonders gut geeignet, um Menschen mit Lernschwierigkeiten Zugang zu ihren Emotionen zu eröffnen (vgl. ebd.).

Aktuell wird die Forderung nach einer bedarfsgerechten psychotherapeutischen Versorgung sowohl aus der UN-BRK (2006) als auch aus dem psychotherapeutischen Bereich sowie aus der Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten gestellt. Adäquate psychotherapeutische Versorgung muss als *Recht* von Menschen mit Lernschwierigkeiten anerkannt werden. In der Umsetzung ist eine Orientierung

an den Grundprinzipien Inklusion, Selbstbestimmung, Partizipation und Barrierefreiheit erforderlich. In der konkreten Ausgestaltung von Prozessen und Beziehungen vermag die Orientierung an den Perspektiven betroffener Personen zu deren Optimierung beitragen. An dieser Stelle erweisen sich die in der dargestellten Forschung erhobenen Ergebnisse als kompatibel zu Befunden, wonach Resilienz in engem Zusammenhang mit der Qualität sozialer Beziehungen steht (vgl. Witteck 2014, S. 45). Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz werden dabei als in Krisensituationen schützende Faktoren eingeschätzt (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2014, S. 27). Über Dialog und Anerkennung, die solche Beziehungen prägen, werden „erstaunliche Kompetenzen und Entwicklungen“ möglich (vgl. Jantzen 2004, S. 155). Gute Beziehungen werden auch als Grundvoraussetzung persönlicher Entwicklungs- und Lernprozesse eingeschätzt (vgl. Prengel 2013, S. 123). Für Frauen mit Lernschwierigkeiten können akute Belastungssituationen wie etwa sexuelle Gewalterfahrungen in guten Beziehungen besser verarbeitet werden. Qualitätsvolle Beziehungen können aber auch präventiv gegen sexuelle Gewalt wirken. Best-Practice-Beispiele wie das Projekt *Kraftwerk* von NINLIL berücksichtigen zudem für Menschen mit Lernschwierigkeiten wichtige Erfordernisse wie Barrierefreiheit und Anschaulichkeit und tragen so zu einer bedarfsgerechten Unterstützung und zu Empowerment bei.

Funding Open access funding provided by University of Klagenfurt.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, C. (2005). *KörperSpuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Bielefeld: transcript. Körperkulturen
- Buchner, T. (2012). Psychotherapie für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Geschichte, Forschung und der Status Quo in Österreich. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-6-12-buchner-psychotherapie.html>. Zugegriffen: 31. Okt. 2023.
- Buttolo, W., Hagl, M., & Krüsmann, M. (2003). *Kreativität und Destruktion posttraumatischer Bewältigung. Forschungsergebnisse und Thesen zum Leben nach dem Trauma*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Denk, G. (2004). Psychodrama bei Menschen mit geistiger Behinderung. In J. Fürst, K. Ottomeyer & H. Pruckner (Hrsg.), *Psychodrama-Therapie. Ein Handbuch* (S. 326–336). Wien: facultas.

- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flieger, P. (2007). Der partizipatorische Ansatz des Forschungsprojekts *Das Bildnis eines behinderten Mannes*: Hintergrund – Konzept – Ergebnisse – Empfehlungen. In I. P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Das Bildnis eines behinderten Mannes* (S. 19–42). Neu-Ulm: SPAK Bücher.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2014). *Resilienz*. München: UTB Reinhardt.
- Glasenapp, J., & Schäper, S. (2016). *Barrierefreie Psychotherapie. Möglichkeiten und Grenzen der psychotherapeutischen Versorgung von Menschen mit Intelligenzminderung*. Berlin: Eigenverlag der DGS-GB.
- Hennike, K. (2015). Seelische Verletzung (Trauma) bei Menschen mit geistiger Behinderung – Wahrnehmen, Betreuen, Behandeln. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSG am 14. November 2014 in Kassel. <https://repository.publisso.de/resource/fri:6093171-1/data>. Zugegriffen: 4. Jan. 2023.
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2004). Geistige Behinderung und strukturelle Gewalt. In E. Willenweber (Hrsg.), *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung* (S. 148–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köbsell, S., Hermes Kuppers, G. P., Schönwiese, V., & Wehrli, P. (2020). Wie war das damals eigentlich? Wie die Disability Studies Deutsch sprechen lernten. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 24–40). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kočnik, E., More, R., & Sigot, M. (2019). Exklusion inklusive. Be-hinderungen im schulischen Alltag. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich* (S. 91–110). Bielefeld: transcript.
- Krög, W., & – Entwicklungspartnerschaft MiM, E. (2005). Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. <http://bidok.uibk.ac.at/library-mim.broschuere.html>. Zugegriffen: 2. Jan. 2024.
- Landgraf, A.-I. (2010). *Wie es ist, anders zu sein*. Rankar: Edition WEGE.
- Markowetz, R. (2005). Inklusion – Neuer Begriff, neues Konzept, neue Hoffnungen für die Selbstbestimmung und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. In H. Kaiser, E. Kočnik & M. Sigot (Hrsg.), *Vom Objekt zum Subjekt. Inklusive Pädagogik und Selbstbestimmung* (S. 17–66). Klagenfurt: Hermagoras.
- Marks, D.-K. (2011). *Konstruktionen von Behinderung in den ersten Lebensjahren. Unter besonderer Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht*. Bochum Freiburg: Projektverlag.
- More, R., & Ratković, V. (2020). Intersektionale Inklusion? Disability Studies und Kritische Migrationsforschung als Alternativen zu hegemonialer Wissensproduktion. *GENDER*, 3, 57–71. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.05>.
- Netzwerk People First Deutschland e. V. (2004). *Wörterbuch für leichte Sprache*. Kassel: Netzwerk People First Deutschland e. V..
- Ninil Krafrucksack. <https://www.kraft-rucksack.at/>. Zugegriffen: 31. Okt. 2023.
- Popp, U. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Juventa.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Prosetzky, I. (2009). Isolation und Partizipation. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 87–95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Retzlaff, R. (2010). *Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schönwiese, V. (2011). Behinderung und Identität: Inszenierungen des Alltags. In C. Mürner & U. Sierck (Hrsg.), *Behinderte Identität?* (S. 143–162). Neu-Ulm: AGSPAK-Bücher.
- Schwalb, H., & Theunissen, G. (2018). *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sierck, U. (2012). Selbstbestimmung statt Bevormundung. Anmerkungen zur Entstehung der Disability Studies. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 31–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Sigot, M. (2017). *Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprozess*. <https://doi.org/10.25656/01:15833>.
- Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2014). *Barrierefreie Gesundheitsversorgung*. www.monitoringausschuss.at/

- [download/stellungnahmen/gesundheitsversorgung/MA_SN_gesundheitsversorgung_2014_01_29.pdf](#). Zugegriffen: 4. Jan. 2023.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Zugegriffen: 2. Jan. 2024.
- Waldschmidt, A. (2012). *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*. Wiesbaden: VS.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: UTB Erziehungswissenschaft.
- Wibs (2005). *Das Gleichstellungsbuch*. Innsbruck: Alpina.
- Witteck, C. (2014). *Resilienz in der Sozialpädagogik: Möglichkeiten der Resilienzförderung*. Hamburg: Diplomica.
- Zemp, A. (2002). *Sexualisierte Gewalt gegen Menschen mit Behinderung in Institutionen*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11459>.
- Zemp, A., Pircher, E., & Schoibl, H. (1997). Sexualisierte Gewalt im behinderten Alltag Jungen und Männer mit Behinderung als Opfer und Täter. <http://bidok.uibk.ac.at/library/zemp-gewalt.html>. Zugegriffen: 4. Jan. 2023.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.



Marion Sigot Dr.*, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt. Habilitierte 2015 mit einem partizipativen Forschungsprojekt zu Fragen von Selbst- und Fremdbestimmung von Frauen mit Lernschwierigkeiten. Mitglied des Kärntner Monitoringausschusses. Vor der Tätigkeit an der Universität Klagenfurt diverse Tätigkeiten im Sozialbereich. Langjährige ehrenamtliche Tätigkeit bei Vertretungsnetz.